

**JAZYKOVÝ A KULTURNÍ PROSTOR
V PROMĚNÁCH 21. STOLETÍ**

SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ Z KONFERENCE

PROFILINGUA 2018

**Vychází za podpory projektu Studentské vědecké
konference SVK1-2018-014**

ISBN 978-80-261-0834-4

Vydala Západočeská univerzita v Plzni

2018

1. vydání

Konferenci pořádala 13. září 2018 filologická pracoviště Fakulty filozofické ZČU v Plzni.

Editoři: Alice Tihelková, Ivona Mišterová, Diana Matviyuková

Recenzenti: Jana Denemarková, Hana Ovesleová, Michaela Pešková



Obsah

I Jazykovědná sekce

Ingo T. Herzig

Wortbildung als Indikator verschiedener Sprachen und Varianten 7

Zuzana Honová

Několik poznámek k ustálenosti odborné terminologie na příkladu francouzštiny
a češtiny 18

Dagmar Kolářiková

K nákupu dárek zdarma aneb Jak se daří pleonasmům nejen v odborné francouzštině 27

Ljubov Letjucaja

Семантические трансформации идеологически маркированных лексем 39

Helena Lohrová

“Having a business conversation with oneself?”: Self-formulations as an interactional
strategy 58

Radka Mudrochová, Rémy Fournier

Uber en tant que phénomène linguistique du XXI^e siècle, en français et en tchèque 75

Jarmila Opalková

Jazyková modulácia ako translačný postup z rusko-slovenskej perspektívy 90

Eva Raisová

Profilingua – analýza překladů 102

Eva Raisová, Lenka Dejmalová

Analýza užití anglických předložek v pracích studentů oboru Cizí jazyky pro komerční
praxi 114

Jakub Sláma

K (ne)obligatornosti valenčního komplementu anglických substantiv 129

Blanka Stiasna

Les implicites culturels dans les textes de spécialité : quelle approche en cours de spécialité 143

II Lingvodidaktická sekce

Mária Čižmarová

Slovenský jazyk ako cudzí v univerzitnom prostredí 164

Hana Delalande

Interkulturní komunikační kompetence v evropských a českých dokumentech a příručkách 175

Monika Jánošová

Motivácia ako terminologický problém 188

Oleksandr Kushch

Методы психологического анализа вербальных индикаторов в исследовании продуктивности профессионального мышления студентов 202

Ľuboš Masaryk

Presvedčenie učiteľa a výučba gramatiky angličtiny 219

Bohuslava Němcová

К использованию аутентичных материалов при обучении устному переводу 230

Adam Zeisek

Pohled na současný stav problematiky rozvoje autonomie žáka u nás a v zahraničí 244

III Kulturně-literární sekce

Radim Bílý

Hnutí za práva žen ve Spojených státech amerických 255

Veronika Korlová

Problematika vlastnictví zbraní ve Spojených státech 263

Dušan Tellinger

Prozaická tvorba Ericha Frieda (1921 – 1988) v premenách doby 272

Kateřina Vargová

Sportovní diplomacie KLDR 287

Jazykovědná sekce

PROFILINGUA
2018

Wortbildung als Indikator verschiedener Sprachen und Varianten

Ingo T. Herzig

Einleitung

Wenn man sich mit mehreren Fremdsprachen beschäftigt, stellt man automatisch Vergleiche an. Zunächst einmal findet ein Vergleich mit der Muttersprache statt; aber später vergleicht man auch die gelernten Fremdsprachen untereinander, besonders dann, wenn sie eng miteinander verwandt sind.

In diesem Beitrag richte ich das Augenmerk auf einen bestimmten Teil der Grammatik, nämlich der Wortbildung. Gerade bei eng miteinander verwandten Sprachen und verschiedenen Varietäten einer einzigen Sprache ist mir mehrmals aufgefallen, wie sie in Bezug auf die Wortbildung mit dem gemeinsamen Sprachmaterial umgehen.

Dies betrifft nicht allein die ausgewiesenen Einzelsprachen, sondern, wie wir noch sehen werden, auch die Varianten einer und derselben Sprache.

Wenn in einschlägigen Werken, welche die deutschen Varietäten miteinander vergleichen, von Wortbildung die Rede ist, dann richtet sich das Interesse zunächst auf den abweichenden Gebrauch der Fugenelemente und manchmal auch auf die Diminutiva (Ammon et al. 2016: LXXV); aber über den abweichenden Gebrauch der Affixe findet man eher wenig. Dieser Beitrag soll diese Lücke wenigstens in Stück weit schließen.

1 Wortbildung

Die meisten bekannten Sprachen verfügen über die Möglichkeit, durch Zusammensetzung neue Wörter zu bilden, wobei die Ausgangswörter in eine andere Wortart übergehen oder deren Bedeutung variiert wird. Wir unterscheiden hierbei im Wesentlichen zwischen *Ableitung/ Derivation* und *Zusammensetzung/ Komposition* (Heuer/Flückiger/Gallmann 2015: 161ff).

1.1 Ableitung

Unter Ableitung verstehen wir das Hinzufügen eines Affixes (Präfix oder Suffix), welches das Grundwort auf unterschiedliche Weise modifizieren kann.

1.1.1 Modifizierung der Bedeutung

Hierbei werden weder Wortart noch Grundbedeutung verändert. Es findet lediglich eine Modifizierung der Bedeutung statt. Hier einige Beispiele:

1.1.1.1 Diminution

Durch Anfügen von Endungen werden sprachlich aus großen Dingen kleine. Die Diminution beschränkt sich keineswegs nur auf Substantive. In einigen Sprachen können darüber hinaus sowohl Adjektive wie auch Verben auf diese Weise modifiziert werden.

dt.: *das Bild* → *das Bildchen*,

der Mann → *das Männlein*

kochen → *köcheln*

lachen → *lächeln*

span.: *chico* ‚Junge‘ → *chiquito* ‚kleiner Junge‘

viejo ‚alt‘ → *vejito* ‚ziemlich alt‘

tschech.: *ulice* ‚Straße‘ → *ulička* ‚Gasse‘

chlapec ‚Junge‘ → *chlapeček* ‚kleiner Junge‘

prase ‚Schwein‘ → *prasátko* ‚Schweinchen‘

čistý ‚sauber‘ → *čistounký* ‚schön sauber‘;

slow.: *papať* ‚essen‘¹ → *papkat’* dasselbe.

1.1.1.2 Änderung der Wortart

Die Derivation überführt Wörter von einer Wortart in einer andere. Dazu dienen meist Affixe, aber mitunter auch die so genannte innere Ableitung (Heuer/Flückiger/Gallmann 2015: 163).

, bei welcher der Stammvokal geändert wird.

dt.: *retten* → *Retter*; *die Rettung*

Gnade → *gnädig*, *begnadigen*

trinken → *trinkbar*, *Trunk*

¹ KIndersprache

Trost → *trösten*

engl.: *to propose* ‚vorschlagen‘ → *proposal* ‚Vorschlag‘

to believe ‚glauben‘ → *unbelievable* ‚unglaublich‘

disgust ‚Ekel‘ → *disgusting* ‚widerlich‘

to speak ‚sprechen‘ → *speech* ‚Rede‘

span.: *salvar* ‚retten‘ → *salvador* ‚Retter‘, *salvación* ‚Rettung‘

viajar ‚reisen‘ → *viaje* ‚Reise‘

tschech.: *zachránit* ‚retten‘ → *zachránce* ‚Retter‘, *záchrana* ‚Rettung‘

milost ‚Gnade‘ → *milostivý* ‚gnädig‘, *omilostnit* ‚begnadigen‘

kout ‚schmieden‘ → *kovář* ‚Schmied‘, *kovárna* ‚Schmiede‘

norw.: *å redde* ‚retten‘ → *redningsmann* ‚Retter‘, *redning* ‚Rettung‘

å spise ‚essen‘ → *spiselig* ‚essbar‘

1.1.1.3 Bedeutungsänderung

Durch die Hinzufügung von Prä- und Suffixen oder auch anderen Wortbildungselementen kann man sowohl die Bedeutung variieren oder gar ganz verändern, so dass das Kompositum im Hinblick auf die Bedeutung nichts mehr mit dem Grundwort gemeinsam hat. Bei den Verben spricht man von *Aktionsarten*.

dt.: *laden* → *beladen*

glücklich → *unglücklich*

Erfolg → *Misserfolg*

Sprache → *Ansprache*

bringen → *hinterbringen*

engl.: *to wrap* ‚einpacken‘ → *to unwrap* ‚auspacken‘

to do ‚tun‘ → *to overdo* ‚übertreiben‘

view ‚Blick‘ → *overview* ‚Überblick‘

tschech.: *klást* ‚setzen, legen, stellen‘ → *nakládat* ‚beladen‘

cvik ‚Übung‘ → *výcvik* ‚Ausbildung, Training‘

štěstí ‚Glück‘ → *neštěstí* ‚Unglück‘

span.: *poner* ‚setzen, legen, stellen‘ → *suponer* ‚vermuten‘

norw. *å bo* ‚wohnen‘ → *å bebo* ‚bewohnen‘

1.2 Komposition

„Neue Begriffe können auch durch das Zusammenfügen von ursprünglich selbständigen Wörtern entstehen. Die so entstandenen Einheiten nennt man *Zusammensetzungen* oder *Komposita*“ (Heuer/Flückiger/Gallmann 2015, 163).

dt. *Tischplatte, bleifrei, bergab, deswegen*

engl. *haircutter* ‚Haarschneidemaschine‘

widespread ‚weitverbreitet‘

front door ‚Haustür‘

dry-cleaner ‚Reinigung‘

tschech.: *podivuhodný* ‚bemerkenswert‘

ctížádost ‚ehrgeizig‘

jazykověda ‚Sprachwissenschaft‘

severočeský ‚nordböhmisches‘

span.: *compleaños* ‚Geburtstag‘

limpiabotas ‚Schuhputzer‘

paraguas ‚Regenschirm‘

parabrisas ‚Windschutzscheibe‘

limpiaparabrisas ‚Scheibenwischer‘

norw.: *samtale* ‚Gespräch‘

sannsynlig ‚wahrscheinlich‘

ordforråd ‚Wortschatz‘

ovenfor ‚oben‘

2 Wortbildung in nahe verwandten Sprachen und in Varianten

Die Grenze zwischen eigenständiger Sprache, Variante und Dialekt ist fließend und wurde von einer ganzen Reihe von Sprachwissenschaftlern untersucht, z. B. von Ulrich Ammon. Dieser konstatiert, dass der Unterschied zwischen Variante und Dialekt darin besteht, dass es für die Variante – ebenso wie für die Sprache – offizielle Nachschlagewerke gibt, für den Dialekt hingegen bestenfalls inoffizielle (Knipf-Komlósi o. J.: 36). Alle drei Kategorien zeichnen sich u. a. durch Unterschiede in der Wortbildung aus, wie wir später sehen werden. Das Bemerkenswerte dabei ist, dass nahestehende Sprachen über die gleichen Wortbildungselemente verfügen, die aber oftmals in unterschiedlicher Weise eingesetzt werden.

2.1 Sprachen

2.1.1 Tschechisch – Slowakisch

Beide Sprachen stehen einander so nahe, dass eine Verständigung beider Volksgruppen untereinander leicht möglich ist, vor allem bei der älteren Generation, welche die Föderation noch erlebt haben. Hier ist das Vorhandensein gemeinsamer Wortbildungselemente besonders auffällig, wobei allfälligen phonetischen Unterschieden (z. B. *–ář* versus *–ár*, *–ek* versus *–ok*) keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

<u>Tschechisch</u>	<u>Slowakisch</u>
<i>kameník, kamenický, kamenictví</i>	<i>kamenár, kamenársky, kamenárstvo</i>
<i>kovář, kovárna</i>	<i>kováč, kováčska dielňa</i>
<i>zámek</i> (Tür + Gebäude)	<i>zámok</i> (Gebäude), <i>zámka</i> (an der Tür)
<i>krejčí, krejčová (švadlena)</i>	<i>krajčír, krajčírka</i>
<i>nebezpečí</i>	<i>nebezpečenstvo</i>
<i>[po]blahopřát</i>	<i>[za]blahoželat'</i>
<i>přivítat se</i>	<i>zvítať sa</i>
<i>proměnit, proměňovat</i>	<i>premeniť, premieňať</i>
<i>advokátní</i>	<i>advokátsky</i>

srdeční	srdcový
návazný	nadvázný

Bei den Nomina (Substantive + Adjektive) finden wir Unterschiede zum einen in der Distribution der Derivative, z. B. *-ár* statt *-ář*, *-ír* statt *í* usw. Bei den Verben fällt eine Abweichung in der Distribution der Präfixe auf, z. B. *za-* statt *-po*.² Solche Abweichungen finden sich im Vergleich zwischen beiden Sprachen relativ selten. Bei weiter entfernten slawischen Sprachen finden wir sie weit häufiger, z. B. russ. *yǔmu* versus tsch. *odejít*, slow. *odísť* ‚weggehen‘. Im Slowakischen finden wir überdies häufiger als im Tschechischen die innere Ableitung: *proměňovat* versus *premieňat*.

2.1.2 Skandinavische Sprachen

Ebenso wie Tschechisch und Slowakisch stehen auch die skandinavischen Sprachen einander sehr nahe und verfügen über die gleichen Wortbildungselemente, die aber auch in den Einzelsprachen teilweise unterschiedlich verteilt sind. Auch hier lassen wir die den Einzelsprachen eigenen phonetischen Besonderheiten unbeachtet.

<u>Schwedisch</u>	<u>Norwegisch</u>	<u>Dänisch</u>	<u>Deutsch</u>
<i>betydelse</i>	<i>betydning</i>	<i>betydning</i>	Bedeutung
<i>erfarenhet</i>	<i>erfaring</i>	<i>erfaring</i>	Erfahrung
<i>ansökan, ansökning</i>	<i>søknad</i>	<i>ansøgning</i>	Bewerbung
<i>bekostnad</i>	<i>bekostning</i>	<i>omkostninger</i> Pl.	Kosten
<i>förkylning</i>	<i>forkjølelse</i>	<i>forkølelse</i>	Erkältung
<i>begärelse</i>	<i>begjær</i>	<i>begær</i>	Begierde
<i>montering</i>	<i>montasje</i>	<i>montage</i>	Montage

² Eine recht anschauliche, wenn auch nicht erschöpfende Übersicht über die wichtigsten Unterschiede in der Distribution der Suffixe bei den Substantiven und der Präfixe bei den Verben zwischen dem Tschechischen und dem Slowakischen finden wir z. B. in Gašparíková/ Kamiš 1986, XXII – XXVI.

Man sieht, dass die meisten Wortbildungselemente sich in allen skandinavischen Sprachen finden.³ Die Endungen, die allen gemeinsam sind, *-else*, *-(n)ing*, *-het*, *-nad*, sind mitunter unterschiedlich verteilt und werden gelegentlich mit Präfixen kombiniert.

2.1.3 Romanische Sprachen

Wegen der vergleichsweise großen Nähe vergleichen wir Italienisch, Spanisch und Portugiesisch. Die auftretenden Wortbildungselemente finden sich in allen angeführten Sprachen, wobei auch hier lautliche Differenzen unberücksichtigt bleiben. In den romanischen Sprachen finden wir häufig folgende Wortbildungselemente: *-zione/-ción/-ção*; *-mento/-miento*; *-nza/-ncia/-nça*; *ista*; *-ggio/-je/-gem*; *-ezza/-eza*, Endungslosigkeit, Genuswahl u. a. Bei den Verben finden wir oft Unterschiede in der Konjugationsklasse. Das spanische Beispiel zeigt, dass hier manche Verben vom dazugehörigen Substantiv (*reacción*, *reflexión*) abgeleitet sind und nicht umgekehrt, wie im Italienischen und Portugiesischen der Fall ist.

<u>Italienisch</u>	<u>Spanisch</u>	<u>Portugiesisch</u>	
insegnamento	enseñanza	ensino	Unterricht
rimorsi	remordimientos	remorsos	Gewissensbisse
sorriso	sonrisa	sorriso	Lächeln
scienzato/ -a	científico/ -a	cientista	Wissenschaftler
guadagno	ganancia	ganho	Gewinn
assicurazione	seguro	seguro	Versicherung ⁴
<i>(fermata)</i>	<i>parada</i>	<i>paragem</i>	Haltestelle
reagire	reaccionar	reagir	reagieren
riflettere	reflexionar	refletir	nachdenken

Abweichungen im Gebrauch der verschiedenen Wortbildungselemente sind in den romanischen Sprachen nicht sehr häufig. In sehr vielen Fällen stimmen sie überein, z. B. *certezza* – *certeza* – *certeza* ‚Sicherheit, Gewissheit‘, *viaggio* m. – *viaje* m. – *viagem* f. ‚Reise‘⁵,

³ Die Endung *-an* findet sich nur im Schwedischen, und *-nad* gibt es nicht im Dänischen.

⁴ Das Verb *versichern* wird in allen drei Sprachen indes gleich gebildet: *assicurare*, *asegurar*, *assegurar*.

⁵ Die Endungen *-gio*, *-je*, *-gem* und frz. *-ge* m. sind vom Ursprung her identisch.

speranza – *esperanza* – *esperança* ‚Hoffnung‘, *differenza* – *diferencia* – *diferença* ‚Unterschied‘⁶.

3 Wortbildungsunterschiede innerhalb von Standardvarianten

Bemerkenswert ist, dass wir derlei Unterschiede keineswegs nur im Vergleich zwischen verschiedenen Sprachen finden. Auch innerhalb einer einzigen Sprache stoßen wir wie schon gesagt auf Abweichungen. Das Standarddeutsche ist wie z. B. das Englische, Spanische oder Portugiesische in mehreren Ländern nationale Amtssprache. Dort haben sich im Laufe der Sprachgeschichte spezifische Besonderheiten herausgebildet. Solche Besonderheiten nennt man *Varianten* bzw. *Varietäten*. Diese unterscheiden sich von den Dialekten dadurch, dass sie kodifiziert sind, d. h., es gibt Nachschlagewerke, in welchen diese Varianten als aufgeführt sind, wie z. B. das österreichische Wörterbuch (Knipf-Komlósi o. J.: 36). Varianten „existieren auf allen Ebenen der Sprache, also sowohl in der Aussprache wie auch in der Schreibung, Wortbildung, im Wortschatz und in der Sprachverwendung“ (Bickel/Landolt 2012: S.7).

3.1 Schweizer Standarddeutsch

Beim Betrachten der Varietäten des Deutschen fällt auf, dass es besonders im Schweizer Hochdeutsch zu Abweichungen in der Verwendung von Wortbildungselementen kommt. Hier ein paar Beispiele (Bickel/Landolt 2012):

<u>CH</u>	<u>D</u>
<i>besammeln → die <i>Besammlung</i></i>	Leute dazu auffordern, sich an einem bestimmten Ort einzufinden (in Deutschland und Österreich nicht vorhanden);
<i>verzeigen → die <i>Verzeigung</i></i>	anzeigen → die Anzeige
<i>die Verzweigung</i>	Abzweigung
<i>verwirrlich</i>	verwirrend
<i>der Unterbruch</i>	die Unterbrechung
<i>der Entlad/ Verlad/ Auslad</i>	das Entladen / Verladen / Ausladen

⁶ Die lateinische Endung *-tia* erscheint sowohl im Spanischen als auch im Portugiesischen in zweifacher Form: *-cia*/ *-za* bzw. *cia* – *ça*.

<i>der Beschrieb</i>	die Beschreibung
<i>die Vorkehr</i>	die Vor kehrung
<i>der Bezüger</i>	der Bezieher
<i>der Wissenschaftler</i>	der Wissenschaft ler
<i>der Kindergärt(e)ler</i>	Kindergartenkind
<i>parkieren</i>	parken
<i>grillieren</i>	grillen
<i>amten</i>	<i>amtieren</i>
<i>Ausbildner</i>	<i>Ausbilder</i>

Wir sehen, dass die Distribution gemeindeutscher Wortbildungselemente im Schweizer Hochdeutschen zum Teil anders beschaffen. Mitunter treten dort welche auf, wo im Binnendeutschen ein volles Wort genommen wird, z. B. *Kindergartenkind* (D) versus *Kindergärt**ler*** (CH), oder gar kein besonderes Derivat auftritt: *parken* (A, D) versus *parkieren* (CH). Es gibt auch den umgekehrten Fall, z. B. *amten* (CH) versus *amtieren* (A, D).

3.2 Österreichisches Standarddeutsch

Die Anzahl der „vertauschten“ Wortbildungsmorpheme ist bei weitem nicht so groß wie in der schweizerischen Variante; aber ein paar Beispiele gibt es durchaus (Ebner 2009). Gelegentlich stoßen wir wie in der Schweiz auf eine Reihe Substantivierungen ohne Derivationsendung.

<u>A</u>	<u>D</u>
<i>einheben</i>	<i>erheben, einziehen, kassieren</i>
<i>beheben</i>	(Geld) <i>abheben</i>
<i>auslassen</i>	<i>loslassen</i>
<i>absammeln</i>	<i>einsammeln</i>
<i>einvernehmen</i>	<i>vernehmen, verhören</i>
<i>Taxler</i>	<i>Taxifahrer</i>

<i>-werber</i>	<i>-bewerber, Antragssteller</i>
<i>Zuseher</i>	<i>Zuschauer</i>
<i>Fußgeher</i>	<i>Fußgänger</i>

Wenn wir diese drei Hauptvarianten des Deutschen miteinander vergleichen, fällt uns auf, dass so manche Wortbildungselemente nicht nur anders distribuiert sind, sondern dass mitunter in einer Variante gar keine zur Anwendung kommt, in der anderen jedoch schon:

1. *ein*vernehmen (A, CH) – Ø vernehmen (D)
2. *parkieren* (CH) – *park* Ø *en* (A, D)
3. Ø *Werber* (A) – *Bewerber* (D, CH)
4. *Entlad* Ø (CH) – *das Entladen* (A, D).

4 Schlussbetrachtung

Der Bereich der Wortbildung spiegelt lediglich einen kleinen Ausschnitt eines Sprachsystems wieder, zeigt aber ebenso wie die anderen Bereiche wie z. B. die Semantik oder die Grammatik, wie individuell jede Sprache mit dem gemeinsamen Wortmaterial umgeht. Dies lässt, ebenso wie die Unterschiede auf anderen Gebieten, auf eine lange eigenständige Entwicklung schließen, welche darauf zurückzuführen ist, dass die einzelnen, wenn auch eng verwandten Sprachen gar nicht oder nur wenig in gegenseitiger Wechselwirkung standen.

Dieser Beitrag zeigt, dass sich die Abweichungen keineswegs nur auf die Bedeutung und den Gebrauch und die Bedeutung selbstständiger Wörter (Lexemen) beschränkt, sondern auch Wortbildungselemente mit einbezieht und dass Varietäten einer und derselben Sprache ebenso betroffen sind wie selbstständige Einzelsprachen, die sich im Laufe der Zeit gänzlich auseinanderentwickelt haben.

Das Thema vergleichende Wortbildung wurde meines Wissens noch nicht gezielt angegangen. Wenn man das Thema googelt, erscheinen sie lediglich in größeren Zusammenhängen wie z. B. kontrastive Linguistik, und das meist nicht als eigenständiger, zusammenhängender Begriff.

Beispielsweise wird in den erwähnten Variantenwörterbüchern des österreichischen bzw. schweizerischen Standarddeutsch lediglich auf die unterschiedliche Distribution

hingewiesen, ohne vertieft darauf einzugehen. Es bleibt daher zu hoffen, dass dieser Beitrag einen Anstoß gibt, sich mit dem Thema Wortbildung als Indikator für verschiedene Sprachen und Varianten ausgiebiger zu befassen. Es lohnt sich gewiss.

Literatur

- 1 Ammon, Ulrich/ Bickel, Hans/ Lenz, Alexandra N. u. a. (²2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. Berlin/ Boston: de Gruyter. ISBN 978-3-110-24544-8
- 2 Bickel, Hans/ Landolt, Christoph (2012): *Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Berlin: Dudenverlag. ISBN 978-3-411-70417-0.
- 3 Ebner, Jakob (2009): *Wie sagt man in Österreich Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. Berlin: Dudenverlag. ISBN 978-3-411-0484-4.
- 4 Gašparíková, Želmíra/ Kamiš, Adolf (³1986): *Slovensko-český slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. XLVI + 815 S.
- 5 Heuer, Walter/ Flückiger, Max/ Gallmann, Peter (³¹2015): *Richtiges Deutsch. Vollständige Grammatik und Rechtschreiblehre*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung. ISBN 978-3-03810-035-5.
- 6 Knipf-Komlósi, Erzsébet. *Nationale Varietäten und sprachliche Variation am Beispiel des Deutschen – Eine Problemskizze*. <http://cief.elte.hu/sites/default/files/10knipfkomlosi33-43.pdf>

Několik poznámek k ustálenosti odborné terminologie na příkladu francouzštiny a češtiny

Zuzana Honová

1 Úvod

Ustálenost či stabilita je v tradiční teorii terminologie považována za základní a jednu z nejdůležitějších vlastností termínu jako základní terminologické jednotky. Na tuto charakteristickou vlastnost termínu upozorňují jak čeští, tak i francouzští terminologové. Poštolková, Roudný a Tejnor (1983: 62) řadí mezi základní vlastnosti termínu právě ustálenost, systémovost, jednojmennost, jednoznačnost, internacionálnost a ústrojnost. *Nový encyklopedický slovník češtiny* (2017) označuje ustálenost za „vlastnost zabezpečující bezporuchovost odborné komunikace“¹ Podle některých lingvistů je dokonce termín stabilní do té míry, že je na rozdíl od slov z běžného jazyka nezávislý na kontextu. Např. Pierre Lerat označuje termíny za „unités de connaissance à contenu stable, donc plus indépendantes du contexte que les mots ordinaires“ (Lerat 1995: 45). Jestliže jsou podle Lerata termíny stabilními jednotkami méně závislými na kontextu, neznamená to ovšem, že stabilita termínu je totéž, co invariabilita.

Odborná slovní zásoba je sice chápána jako nejstabilnější složka spisovného jazyka, avšak, jak upozorňuje Masár, ustálenost neznámá „neměnnost nebo nehybnost termínů a terminologie. „Jednou z charakteristických črt jazyka, v prvom rade jeho slovnej zásoby, je totiž pohyb, preskupovanie alebo obmieňanie jednotiek, preferencia jedných prvkov pred druhými atď. To všetko z jednej strany odráža spoločenské zmeny a vývoj, z druhej strany slúži uspokojovaniu komunikačných potrieb v zmenenej situácii. Terminológia jednotlivých odborov sa síce pokladajú za najstabilnejšiu vrstvu spisovnej slovnej zásoby, ale spomínaný pohyb presahuje neraz aj do oblasti terminológie a zasahuje aj ustálené termíny“ (Masár 1989: 269).

Obdobně se vyjadřuje mj. i Cabré, když uvádí, že „La variation des langues de spécialité suit les mêmes critères que ceux de la langue générale : les modalités dialectales, les registres et les variétés stylistiques. En effet, les langues de spécialité, en tant que sous-codes de la langue

¹ Olga Martincová, Ivana Bozděchová (2017): TERMÍN. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: <https://www.czechency.org/slovník/TERMÍN> (poslední přístup: 1. 9. 2018).

générale, participent aux mêmes modalités dialectales et fonctionnelles, bien que sous une forme plus restreinte, puisque la fonction de communication est la priorité entre spécialistes. Ainsi, en premier lieu, des textes scientifiques sur le même sujet produits à des moments éloignés dans le temps peuvent présenter des différences intéressantes non seulement au niveau de la conceptualisation de la discipline, mais aussi sur le plan de l'expression [...]” (Cabré 1998: 141).

Současní frankofonní lingvisté a terminologové, zejména tzv. socioterminologická škola, od 80. let 20. století zdůrazňují nutnost zkoumání odborného jazyka a termínů v interakci se společností a poměrně radikálně se odklánějí od tradičních Wüsterových terminologických zásad tzv. všeobecné teorie terminologie, založených na absolutní jednoznačnosti pojmu, standardizaci pojmů a termínů a synchronním přístupem v terminologii. Moderní francouzská terminologie chápe termín jako jazykový znak podléhající změnám a připouští existenci synonymických a variantních termínů, a to jak na úrovni geografické, tak i na úrovni sociálního rozvrstvení společnosti (Levická 2009: 2). Cílem tohoto příspěvku je poukázat na vztah mezi ustáleností termínů na straně jedné a jejich variabilitou na straně druhé, a dále na různé typy variant termínů na příkladu francouzské a české terminologie různých vědních oborů.

2 Varianty odborného termínu

V prvé řadě je třeba si uvědomit, že odborný jazyk funguje stejným způsobem jako běžný (přirozený) jazyk a mezi odborným a běžným jazykem není jasně vymezená hranice, což ostatně dokládají procesy terminologizace a determinologizace, které jsou projevem intenzivních a dynamických vztahů mezi odbornou a neobornou slovní zásobou, tzn. mezi původním neterminologickým nebo terminologickým významem a platností výrazu a jeho terminologizovaným nebo determinologizovaným užitím. Stejně jako je tomu u běžného jazyka, má i odborný jazyk primárně funkci komunikační a jeho hlavním cílem je efektivní komunikace mezi odborníky. A stejně jako u běžného jazyka může podle socioterminologů i u odborného jazyka docházet k variacím na úrovni diachronické, diastratické a diatopické (Desmet 2007: 8). O různých variantách termínů se zmiňuje také Cabré, která rozlišuje (stejně jako je tomu u běžného jazyka) variety geografické (dialektální), stylistické a chronologické. Pokud jde o diatopické (geografické) varianty, můžeme na příkladu francouzštiny uvést několik rozdílů existujících např. mezi francouzštinou užívanou ve Francii a v Kanadě. Typickými příklady mohou být francouzské termíny *réviseur aux comptes*, kterým se ve Francii označuje *účetní revizor*, zatímco v kanadské francouzštině se užívá termínu *vérificateur des comptes*. Pro

francouzskou akciovou společností (*société anonyme*) se v kanadské francouzštině používá *compagnie* (nebo příp. *société par actions*) pro trestní zákoník se ve Francii užívá termínu *code pénal*, zatímco v kanadské francouzštině *code criminel*.

Co se týče stylistických variant, můžeme u některých termínů pozorovat snahy o eufemizaci, tj. zmírnění významu, nahrazení přímého, konkrétního pojmenování. K tomuto jevu dochází často u termínů užívaných v oblasti sociálních věd. Jako příklad můžeme uvést francouzský termín *non-voyant* používaný namísto přímého pojmenování *aveugle*, *malentendant* namísto *sourd*, *handicap* namísto *infirmité* nebo *invalidité* či *demandeur d'emploi* místo *chômeur* (analogicky též v češtině *nevidomý* jako stylistický ekvivalent pro *slepý* či *nezaměstnaný* jako stylistický ekvivalent pro *uchazeč o zaměstnání*). Mezi dalšími termíny můžeme zmínit *personne à mobilité réduite*, *personne sans domicile fixe*, *personne défavorisée* apod. Hladká (2017) v této souvislosti poukazuje na terminologii speciální pedagogiky, v níž se začaly užívat eufemismy jako např. *edukačně znevýhodněný jedinec*, *žák se speciálními vzdělávacími potřebami*, *žák s problémovým chováním*, *dítě s rizikem poruch chování*, *žák s dílčími deficitem* apod.² Obdobným způsobem se v tomto oboru vytvářejí eufemistické termíny i ve francouzštině. Zmínit můžeme např. *élève à besoins éducatifs particuliers (spécifiques)*, *élève à comportement problématique*, *élève ayant des troubles du comportement*, *élève à risque de troubles d'apprentissage* a mnohé další.

2.1 Termín v diachronní perspektivě

Diachronní aspekt byl v teorii terminologie velmi dlouho zcela opomíjen. Podle Wüsterových zásad má být totiž terminologický přístup čistě synchronní a pro terminologii je podstatný současný význam termínů. Zatímco pro popis běžného jazyka se respektuje volný (přirozený) vývoj jazyka bez jakýchkoli zásahů, terminologie je založena na intervenci a jedním z jejích základních cílů je normalizace termínů. Svým preskriptivním přístupem se tak terminologie odlišuje od čistě deskriptivních cílů lingvistiky (Cabré 1998: 73). Podle Pascaline Dury se termíny užívané odborníky v jejich každodenní praxi postupem času nutně vyvíjejí, aniž by si toho oni sami byli vědomi. Vzhledem k tomu, že zejména některé praktické obory, jako jsou špičkové technologie, se vyvíjí velmi rychlým tempem, můžeme hovořit o diachronním přístupu i u poměrně krátkých časových úseků (5-10 let). Dodává, že „les termes spécialisés,

² Zdeňka Hladká (2017): EUFEMISMUS. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. URL: <https://www.czechency.org/slovník/EUFEMISMUS> (poslední přístup: 21. 6. 2018)

loin d'être fixés, sont constamment en mouvement et qu'ils sont intrinsèquement liés au contexte professionnel dans lequel ils sont utilisés" (Dury 2013: 3).

Teprve v posledních desetiletích se diachronní aspekt terminologie stává předmětem zájmu a lingvisté si uvědomují, že jde o rozsáhlou a dosud málo probádanou oblast, jak upozorňuje mj. např. Møller (1998: 426): „Je me suis intéressé aux répercussions de l'évolution technologique sur l'évolution des terminologies et ai dû constater que la lexicologie, la terminologie ou même la néologie, toutes disciplines traditionnelles, semblent présenter un déficit diachronique qualitatif ou quantitatif, voire les deux à la fois.“

I systematické názvosloví jednotlivých oborů, byť normalizované, a tedy relativně ustálené, se jako součást jazyka vyvíjí. Starší termín se pro efektivní komunikaci mezi odborníky může z různých důvodů stát nevyhovujícím, v důsledku čehož může dojít k jeho nahrazení termínem vhodnějším. Jako příklad můžeme zmínit termíny z českého chemického názvosloví *kysličník*, *sirník* a *sirovodík*, které se používaly až do 70. let 20. století, kdy byly nahrazeny termíny *oxid*, *sulfid* a *sulfan*, čímž se tyto české termíny přizpůsobily mezinárodnímu názvosloví (typ *chlorid*, *nitrid* atd.).

Ve výše uvedeném případě jde o vytvoření nového označení pro již existující pojmenování skutečnosti, které je nebo se stalo pro odborníky nevyhovujícím, a proto vznikla potřeba jej změnit. Dury označuje tento jev jako „néologie d'adaptation“ a uvádí, že jedním z důvodů těchto variací je tzv. „sentiment du besoin néologique“, tedy pocit potřeby k vytvoření neologismu, který odborníci pociťují ve svých odborných publikacích (Dury 2013: 5). Nicméně odborná či vědecká komunita se na nutnosti vytvoření nového termínu musí shodnout a dospět k všeobecnému konsensu. Jako příklad lze zmínit oficiálně uznané francouzské termíny v plastické chirurgii *lissage* a *remodelage*, které se u francouzské odborné veřejnosti v podstatě nikdy neujaly, a nakonec se ve francouzštině prosadil anglický termín *lifting*, jenž je odbornou komunitou vnímán jako odbornější (Dury 2013: 6). Termín vytvořený z vlastních jazykových prostředků konkrétního jazyka tak může být nahrazen termínem internacionálním, převzatým ze současných živých jazyků (zpravidla angličtina), ale často také vytvořeným na základě řeckých či latinských formantů. Internacionálnost je totiž v teorii terminologie považována jednou ze základních vlastností termínů nezbytných pro zajištění efektivní odborné komunikace.

Pro efektivní komunikaci by podle Kocourka termín neměl představovat problémy ani na úrovni fónické či grafické, proto bývá preferována eufoničtější varianta termínu. Z tohoto

důvodu zanikl ve francouzštině termín *phthisie* (lat. *phthisis*) a prosadil se termín *tuberculose*, a analogicky v češtině *tuberkulóza* místo dřívějších, dnes již zastaralých a pro současné mluvčí téměř nesrozumitelných termínů *souchotě*, *úbytě*, *ftíza* > *ftizeologie* (Kocourek 1985: 120). Důvodem ale může být i motivovanost termínu. Kocourek v této souvislosti poznamenává mimo jiné, že francouzští lingvisté postupně upustili od termínu *philologie*, jelikož jej považují za málo vědecký: „Les protagonistes de l'étude nouvelle de la langue se voulaient scientifiques plutôt qu'amateurs de lettres ou de mots“ (Kocourek 1985: 123).

Důvody změn tedy mohou být různé, vždy by však měla být respektována efektivita pro odbornou komunikaci. Jednotnost a stabilita terminologie je totiž základním předpokladem pro efektivní komunikaci mezi odborníky. To je třeba brát v úvahu již při procesu tvoření neologismů a jejich normalizaci, kdy dochází často k terminologické rozkolísanosti či nekonzistentnosti, jak upozorňuje např. Veselá, která problémy spatřuje zejména u interdisciplinárních a poměrně mladých oborů (Veselá 2009: 87-88). Právě tento jev pak může komplikovat efektivní komunikaci mezi odborníky zejména v době, kdy terminologie daného oboru ještě není ustálená a je potřeba vytvořit dosud neexistující termíny pro nově vzniklé pojmy.

3 Variabilita termínů v závislosti na odborné oblasti

K terminologickým změnám z diachronního pohledu dochází u různých oborů různým způsobem i tempem. Výrazné rozdíly můžeme konstatovat u terminologie přírodovědných a technických oborů na straně jedné a u společenských věd či oborů vázaných na sociokulturní realitu na straně druhé. Přírodovědné a technické obory podléhající normalizaci jsou terminologicky stabilnější a změny na úrovni terminologické se zde vyskytují spíše výjimečně (např. výše zmíněné české chemické názvosloví). V souvislosti s vývojem lidského poznání, získáváním nových poznatků a vzhledem k neustále probíhajícímu vědeckotechnickému pokroku však dochází nutně i k vývoji odborné komunikace. V medicíně, která představuje jednu z nejstarších, a tedy nejdéle se vyvíjejících disciplín, se nezřídka zejména u názvů nemocí setkáváme se synonymií termínů označujících tentýž pojem, přičemž nejde jen o synonymii typu domácí – mezinárodní pojmenování (např. v češtině *hepatitida* – *žloutenka*, *bronchitida* – *zánět průdušek* atd.) nebo typu implicitní – explicitní pojmenování (*EKG* – *elektrokardiografie*). Kacprzak v tomto ohledu konstatuje, že lékařská terminologie se vyvíjí stejným tempem jako samotná lékařská věda. Až do 15. století se vytvářejí pojmenování velmi jednoduchá, odpovídající tehdejšímu poznatku, která nepřesahují meze běžného jazyka

(např. *la rougeole, la taie, le gros ventre*) (Kacprzak 2010: 49).³ S rozvojem vědeckého poznání se odborná terminologie zpřesňuje a vznikají odbornější pojmenování, což může vést ke vzniku několika synonymních termínů pro tentýž pojem (např. ve francouzštině různé označení malárie: *paludisme, malaria, fièvre paludéenne, fièvre paludique, fièvre palustre, fièvres à quinquina, fièvre marseillaise, fièvre des marais*). Dury upřesňuje, že „une approche temporelle montre que la variation synonymique peut également se manifester lorsqu'un terme tombe en désuétude ou lorsqu'il ne convient plus aux usagers du discours auquel il appartient. La variation synonymique, dans ce cas, n'est pas signe de nouveauté conceptuelle et lexicale, mais bien d'obsolescence“ (Dury 2013: 7).

Typickým příkladem variability termínů je však terminologie právní, která je specifickým případem odborné terminologie. Její specifičnost vyplývá ze skutečnosti, že je vázána na konkrétní právní systém, který se ve srovnání s jinými obory poměrně rychle vyvíjí v závislosti na neustále probíhajících změnách legislativy v každém právním systému. Z toho pak vyplývají zcela zásadní problémy pro překladatele právnických textů, a to zejména při hledání vhodného ekvivalentu v cílovém jazyce. Na tento problém upozorňují mnozí právní lingvisté, mezi nimiž Gémard, který zdůrazňuje, že ekvivalent je závislý na čase a na místě. (2003: 239). Obdobně se vyjadřuje také Tomášek, který rovněž poukazuje na tuto charakteristickou vlastnost právní terminologie (1991: 113). Konečně i Cornu zmiňuje, že „le langage du droit évolue et a toujours évolué (au moins depuis 1804) et il serait une erreur de croire qu'il s'agit d'un langage fixé“ (2006: 20). Překladatel právnických textů musí být tedy schopen sledovat změny v aktuálně platné legislativě v zemích, jejichž jazyky při své překladatelské práci používá.

K terminologickým změnám může docházet jak na úrovni pojmenování, tak na úrovni pojmu, přičemž první případ je častější. I český právní řád prošel během několika posledních desetiletí značnými změnami, z nichž poslední zásadní změnou byla rekonstrukce občanského zákoníku z roku 2014. Ta na jedné straně přinesla drobné úpravy spíše ortografického rázu, jako např. *neopominutelný dědic* > *nepominutelný dědic, rodičovská zodpovědnost* > *rodičovská odpovědnost* či *půjčka* > *zápůjčka*, ale na straně druhé i zásadní změny termínů na úrovni pojmenování, jako jsou *způsobilost k právním úkonům* > *svéprávnost, způsobilost*

³ „La simplicité relative des premiers diagnostics se reflète par la simplicité de leurs dénominations : ainsi la période du XI^{ème} au XV^{ème} siècle se caractérise par la formation et l'emploi de termes simples et de dérivés dénotant les faits de la macro-anatomie ou les pathologies les plus fréquentes de l'époque, comme la rougeole, la taie, le gros ventre. Ce n'est pas encore la terminologie strictement médicale, car les dénominations liées à la santé ou à la maladie ne dépassent pas les limites de la langue générale“ (Kacprzak 2010: 49).

k právům a povinnostem > právní osobnost, právní úkon > právní jednání, občanské sdružení > spolek. Navíc byly do nové občanskoprávní úpravy opět zavedeny i termíny starší, např. *výprosa, rozhrada, pacht, propachtovatel, pachtýř, výměnek, služebnost, závdavek, vydlužitel, obmyšlený, podpůrce* atd., které jsou z pohledu současného mluvčího vnímány jako archaismy a mnohé z nich se dokonce staly obtížně srozumitelnými. K obdobným změnám, které pro právní terminologii nepředstavují nic výjimečného, docházelo i dříve, zejména z důvodů souvisejících s měnícími se společenskými potřebami. V 90. letech minulého století vznikla potřeba kompletně revidovat terminologii obchodního práva a byly zavedeny termíny *konkurz, konkurzní řízení, konkurzní správce, konkurzní věřitel* atd. Nicméně již v roce 2006 dochází na základě insolvenčního zákona k dalším terminologickým změnám a zavádí se termíny *úpadek, insolvenční řízení, insolvenční správce, insolvenční věřitel* atd. Rovněž termín *základní jmění* užívaný v 90. letech byl později nahrazen dodnes užívaným termínem *základní kapitál*. K obdobným terminologickým změnám dochází ve všech právních systémech, např. francouzský termín *inculpé (obviněný)* byl nahrazen termínem *(personne) mis(e) en examen*, obdobně jako termín *juge aux affaires matrimoniales*, který byl nahrazen termínem *juge aux affaires familiales*, nebo termín *autorité parentale*, který nahradil původní *puissance paternelle*, a mohli bychom jmenovat mnohé další.

K terminologickým změnám může docházet i na úrovni pojmu, což je z pohledu terminologického ale i praktického problematičtější. Tento typ terminologické nestability je méně častý a vyskytuje se u právní terminologie, zatímco u jiných oborů k tomuto jevu pravděpodobně nedochází. Např. v českém občanském právu označuje po novelizaci termín *věc* vše, co je rozdílné od osoby a slouží potřebě lidí, v důsledku čehož se na živé zvíře již nepohlíží jako na věc. Ke změnám tohoto typu může dojít i u relativně stabilních a donedávna jednoznačných pojmů, jako je *manželství*. Přestože jde o jeden z nejstarších institutů evropského občanského práva, došlo ve francouzské právní úpravě v roce 2013 k podstatné změně tohoto pojmu ve smyslu „*union légitime entre deux personnes qui souhaitent créer une famille et vivre ensemble*“ oproti dřívějšímu „*union légitime d'un homme et d'une femme en vue de vivre en commun et de fonder une famille, un foyer*“ (Cornu 2009: 577).

Závěr

Přestože odborná slovní zásoba představuje velmi stabilní součást spisovného jazyka, nelze ustálenost terminologie chápat jako absolutní neměnnost termínů. Odborný jazyk se chová stejně jako běžný jazyk, reaguje na společenské potřeby a v průběhu času se vyvíjí. Varianty

odborných termínů můžeme ve francouzské a české odborné terminologii konstatovat na úrovni diatopické, diastratické i diachronické, přičemž výrazné rozdíly spatřujeme u terminologie přírodovědných a technických oborů na straně jedné a u společenských oborů na straně druhé. Zatímco u terminologie přírodních věd dochází s ohledem na normalizační činnost k terminologickým změnám spíše výjimečně, u oborů vázaných na společenskou realitu, jako je právo, je variabilita termínů běžným jevem.

Bibliografie

- 1 Cabré, Maria Teresa (1998): *La terminologie. Théorie, méthode et applications*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- 2 Cornu, Gérard (2006): *Linguistique juridique*. Paris: Monchrestien.
- 3 Cornu, Gérard (2009): *Vocabulaire juridique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 4 Desmet, Isabel (2007): Terminologie, culture et société. Éléments pour une théorie variationniste de la terminologie et des langues de spécialité. – In: *Terminologie, culture et société*. Dostupné z: <http://termisti.ulb.ac.be/archive/rifal/PDF/rifal26/crf-26-00.pdf>.
- 5 Dury, Pascaline (2013): Que montre l'étude de la variation d'une terminologie dans le temps. Quelques pistes de réflexion appliquées au domaine médical. – In: *Debate Terminológico* 9, 2-10. Dostupné z: seer.ufrgs.br/riterm/article/download/37168/24030.
- 6 Gémard, Jean-Claude (2003): Le traducteur juridique et l'asymétrie culturelle. Langue, droit et culture. – In: De La Fuente E. (ed.), *La Traduction certifiée et l'interprétation judiciaire*, Paris: Fédération internationale des traducteurs, 231-243.
- 7 Kacprzak, Alicja (2010): Diachronie et technolécite. – In: *Études romanes de Brno* 31/1, 49-53.
- 8 Kacprzak, Alicja (2011): Zróżnicowanie języka specjalistycznego a problemy przekładu. – In: *Roczniki Humanystyczne* 59/8, 137-149.
- 9 Kocourek, Rostislav (1985): Terminologie et efficacité de la communication: critères linguistiques. – In: *Meta* 30/2, 119-128. Dostupné z: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/1985-v30-n2-meta308/003331ar.pdf>.
- 10 Levická, Jana (2009): Terminologické teórie vo frankofónnych krajinách. – In: *Terminologické fórum II*, Trenčín, 4-11.

- 11 Masár, Ivan (1989): Vlastnosti termínu. Ustálenosť, jednoznačnosť a presnosť. – In: *Kultúra slova* 23/8, 269-274.
<http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/1989/8/ks1989-8.lq.pdf>.
- 12 Møller, Berndt (1998): À la recherche d'une terminochronie. – In: *Meta* 43/3, 426-438.
Dostupné z: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/1998-v43-n3-meta170/003655ar.pdf>.
- 13 Tomášek, Michal (1991): K vybraným problémům překladu právního jazyka. – In: *Translatologica Pragensia IV*, Praha: Acta universitatis Carolinae, 113-119.
- 14 Veselá, Dagmar (2009): Dizajn, lexikografia a sémanticky orientovaná syntax. – In: *Mladá veda 2009*, Banská Bystrica, 87-94.
- 15 CzechEncy - *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/>.
- 16 Zákon č. 89/2012 Sb. Dostupné z: <http://obcanskyzakonik.justice.cz/>.

K nákupu dárek zdarma aneb Jak se daří pleonasmům nejen v odborné francouzštině

Dagmar Kolářiková

1 Úvod

V běžném životě chodí věci jinak než ve světě reklam. K narozeninám, jmeninám, Vánocům či jiným příležitostem si obvykle dáváme dárky, aniž bychom obdarovanému zdůrazňovali, že přinášíme dárek *zdarma*, tzn. bez požadavku peněžité náhrady. V reklamách však často dostáváme dárky s touto nesmyslnou výhodou, podobně jako různé *bonusy navíc*. Je ale na místě připomenout, že tato nadbytečná slova, jež se odborně nazývají *pleonasmy*, se nevyskytují jen v reklamách. Denně se s nimi setkáváme v tisku a s největší pravděpodobností je také sami mnohdy vytváříme. Některé z nich už totiž ani jako pleonasmy nevnímáme. Hovoříme například o *vzájemné provázanosti*, aniž bychom se zamýšleli nad tím, že provázanost už v sobě vzájemnost implikuje.

Pleonasmy však mohou být použity i cíleně, a to především básníky, spisovateli či dramatiky, jejichž záměrem je dosáhnout pomocí pleonasmů rétorického nebo jiného efektu. Pravděpodobně nejznámějším příkladem takového pleonasmu v češtině je spojení *modrý blankyt* z Máchova *Máje*, v němž slovo *blankyt* již samo o sobě vyjadřuje jasně modrou barvu oblohy, a proto je zde adjektivum *modrý* užito nadbytečně. Ve francouzštině se pak nejspíš jedná o verš z Molièrovy komedie *Tartuffe* (*Pokrytec*): „Je l'ai vu, dis-je, vu, de mes propres yeux vu, ce qui s'appelle vu...“¹ nebo o větu ze Stendhalova románu *Le Rouge et le Noir* (*Červený a černý*): „C'est ce que je demande, s'écria-t-elle, en se levant debout.“ V obou uvedených příkladech je užití výrazů *de mes propres yeux* („na své vlastní oči“) a *debout* („vzhůru“, „zpřima“) nadbytečné, neboť *voir* („vidět“) znamená samo o sobě „vnímat zrakem“ a jiným než svým vlastním to nejde. Podobně sloveso *se lever* („vstát“) již vyjadřuje „dostat se do vzpřímené polohy“, a proto ho není třeba doplňovat slovem *debout*.

Je-li pleonasmus užit v literárním díle, z hlediska literární vědy se jedná o stylistickou figuru, která vzniká nahromaděním významově blízkých výrazů nebo nadbytečným

¹ Pleonasmy se objevují rovněž v díle Williama Shakespeara. Příkladem pleonastického vyjádření je např. povzdech Marka Antonia nad Caesarovou smrtí, v němž se pro dosažení většího dramatického účinku objevuje redundantní zdvojený superlativ: „This was the most unkindest cut of all“ (Julius Caesar, III.2. „To byla rána ze všech nejkrutší“, přeložil E. A. Saudek). O Shakespearově jazyce viz Mišterová (2014: 107-112).

hromaděním synonym různého slovního druhu. Naším cílem ale není zabývat se v tomto příspěvku pleonasmem jako rétorickou figurou, chceme na něj nahlížet jako na jazykový přehmat, k němuž dochází nejen v reklamě, ale výjimkou není ani jeho užití v odborném jazyce. Například již zhruba od poloviny minulého století byl běžně používán termín *lidová demokracie* (podobně ve francouzštině *démocratie populaire*), jehož doslovný překlad zní *lidová vláda lidu*, neboť slovo *demokracie* samo označuje *vládu lidu*. Užití adjektiva je zde tedy nadbytečné.

V teoretické části nejprve v krátkosti pohovoříme o pleonasmech a důvodech jejich vzniku, v praktické části pak uvedeme nejběžnější pleonasmy, které se mohou vyskytovat i v odborné francouzštině. Jejich frekvenci výskytu ověříme pomocí korpusu francouzských textů *Araneum Francogallicum Maius*. Zaměříme se zejména na nadbytečné užití spojovacích výrazů, adverbii a adjektiv.

2 Pleonasmus v pojetí českých a francouzských lingvistů

Slovo *pleonasmus* pochází ze starého řeckého slovesa *pleonazein* (*„přebývat“* ve významu *„být navíc“*), z něhož se nejprve vyvinulo slovo *pleonasmos*, jež si pak latina upravila na *pleonasmus*.

Nový encyklopedický slovník češtiny pohlíží na pleonasmus jako na řečnickou figuru, „jejíž podstatou je to, že jazykový výraz obsahuje z hlediska významu redundantní části“ (Karlík/ Nekula/ Pleskalová 2017: 1324). Podle autorů slovníku mají tyto informačně redundantní části různé rétorické efekty, slouží například k upoutání pozornosti, zdůraznění, rozesmání někoho apod. Není-li však pleonastické vyjádření použito k docílení určitého efektu, je obvykle pokládáno za chybu, ať už gramatickou nebo stylistickou. Slovník uvádí i příklady nejběžnějších typů pleonasmů v češtině. Jedná se o: a) stupňování inherentních superlativů (např. *nejideálnější*), b) atribuci vlastnosti, která je obsažena ve významu substantiva (např. nadbytečné použití adjektiva *židovská* ve spojení *židovská synagoga*, neboť *synagoga* je židovská modlitebna), c) etymologické figury (např. *žít život*), d) větné tautologie (např. *Napsal, co napsal; Přijdu, až přijdu*), e) spojení cizího akronymu s českým nebo do češtiny přejatým jménem, jehož význam je už obsažen v akronymu (např. *HiV virus* doslova znamená,

Human Immunodeficiency Virus virus‘, podobně *RAM-paměť* ‚Random-Access Memory paměť‘ aj.).²

Také *Slovník cizích slov pro nové století* definuje pleonasmus jako „nadbytečné hromadění významově podobných slov“ (Linhart 2007: 295). Podobnou definici najdeme i v *Současné české stylistice*, kde je pleonasmus prezentován jako „ustálený způsob hromadění synonym“ (Čechová et al. 2003: 276). Přebytnými jevy v syntaxi se zabýval například Hausenblas, který mezi ně řadí různé výplňkové konstrukce, duplicitu při vyjadřování podmětu zájmenem a substantivem, nadměrnou polysyndetičnost, hojně užívání zájmenných přívlastků aj. (Hausenblas 1962: 322).

Ve frankofonním prostředí je na pleonasmus rovněž nahlíženo buď jako na stylistickou figuru nebo jako na jazykový prohrěšek. Slovník *Linguistique & Sciences du langage* definuje pleonasmus jako „la répétition dans un même énoncé de mots ayant le même sens“³ (Dubois 2007: 367). Podle autora knihy *500 pléonasmes et +*, z níž jsme čerpali příklady pro náš příspěvek, je pleonasmus „un terme ou une expression, qui ajoute une répétition à ce qui a été énoncé“⁴ (Goulet 2012: avant-propos). A dodává, že se jedná o chybu, jež spočívá v tom, že vyjadřujeme dvakrát stejnou myšlenku, aniž bychom si to uvědomili.

Ve francouzských gramatikách je o pleonasmu často pojednáváno v rámci redundance. Například autoři *La Grammaire d'aujourd'hui* vysvětlují, že „on donne le nom de pléonasme aux manifestations de la redondance quand elles prennent la forme, au niveau sémantique, de la répétition du même signifié par deux signifiants différents dans le même syntagme“⁵ (Arrivé/Gadet/Galmiche 1986: 533).

Ze všech těchto definic vyplývá, že pleonasmus může být sémantický (nadbytečné nahromadění významově podobných výrazů) nebo syntaktický (použití ve větě slova, jež gramatika nutně nevyžaduje). V našem příspěvku pojmáme výraz *pleonasmus* především v souladu s Čermákovou definicí, jenž pleonasmem rozumí „část promluvy, textu vyjadřující totéž nadbytečně, vícekrát, obvykle chápáná jako autorská neobratnost“ (Čermák 2011: 306).

² Spojení cizího akronyma s českým nebo do češtiny přejatým jménem, jehož význam je už obsažen v akronymu, se označují žertovným termínem *RAS syndrome – redundant acronym syndrome syndrome* (Karlík/Nekula/Pleskalová 2017: 1324).

³ Přel. autorkou: Opakování slov, která mají stejný význam, v téže promluvě.

⁴ Přel. autorkou: Termín nebo výraz, jímž se opakuje to, co již bylo vyřčeno.

⁵ Přel. autorkou jako Pleonasmem jsou nazývány takové projevy redundance, při nichž dochází k opakování téhož označovaného (signifié) pomocí dvou rozdílných označujících (signifiantů) ve stejném syntagmatu.

Jak už bylo řečeno, pleonasmy vznikají z různých důvodů. Nejčastěji k nim dochází kvůli neznalosti přesného významu přejatých slov (např. tvoříme superlativy přejatých adjektiv, u nichž to není nutné, neboť původní adjektivum už třetí stupeň obsahuje, jako je tomu v případě adjektiva *optimální*, které je odvozeno od *optimus*, což znamená ‚nejlepší‘, není tedy třeba říkat *nejoptimálnější*, nebo k přejatému substantivu přidáváme přívlastek, jehož význam je už v substantivu obsažen – vedle již uvedených výrazů *lidová demokracie* nebo *židovská synagoga* můžeme uvést spojení *bývalý absolvent*, v němž je užití adjektiva nadbytečné, neboť *absolvent* je ‚bývalý student‘). Pleonasmy jsou také často výsledkem snahy mluvit nebo psát zajímavě, což se projevuje především v médiích – denně můžeme slyšet, že někoho *hospitalizovali v nemocnici*, že někde instalovali *zpomalovací retardér*, nebo je nám nabízen *původní originál* modelu apod. Někdy také dochází ke kumulaci přívlastků se stejným významem. Cestovní kancelář nás tak může lákat například na *pohodlný a komfortní zájezd* do Brazílie.

S pleonasmy se ale nesetkáváme jen v češtině, nespíš existují ve všech jazycích. V následující části se zaměříme na nejběžnější pleonasmy ve francouzštině, které jsme našli i v odborných textech.

3 Příklady pleonasmů ve francouzštině podle jejich frekvence výskytu

Příklady pleonasmů jsme excerpovali z knihy *500 pléonasmes et* + Françoise Gouleta z roku 2012. Kritériem výběru byla především pravděpodobnost jejich výskytu v odborné francouzštině. Dále byly příklady vybírány podle toho, aby odpovídaly třem zvoleným skupinám pleonasmů. Jak už bylo zmíněno, jedná se o pleonasmy vyznačující se nadbytečným použitím spojovacích výrazů, adverbii a adjektiv. Frekvence jejich výskytu byla ověřena v korpusu francouzských textů *Araneum Francogallicum Maius*⁶ a pro porovnání s češtinou byl využit i psaný korpus *SYN*, verze 6. Zároveň jsme tím také zjistili, že řada pleonasmů, které byly ve výše uvedeném díle zaznamenány, se ve zkoumaném korpusu vůbec nevyskytuje. Jednalo se například o spojení *ajourner à plus tard*, *s'aider mutuellement*, *index alphabétique*, *pléonasme redondant*, *importer à l'étranger*, *prévu d'avance* aj.

⁶ Pro uvádění příkladů byly vybrány věty nebo jejich části ze zkoumaného korpusu.

3.1 Nadbytečné použití spojovacích výrazů

Většina francouzských odborných textů je přísně strukturována, k čemuž francouzština využívá četné konektory sloužící k vyjádření časových nebo logických vztahů mezi jednotlivými částmi textu. Dojde-li však k hromadění spojovacích výrazů stejného nebo podobného významu, lze to považovat za pleonasmus. Dochází k tomu poměrně často, o čemž svědčí frekvence výskytu jednotlivých spojení v námi zkoumaném korpusu.

Na základě našeho výzkumu je nejběžnějším pleonasmem tohoto typu *comme par exemple*, u něhož jsme zaznamenali 11 411 výskytů. Jak *comme*, tak i *par exemple* slouží ve francouzštině k uvádění příkladů, a proto není třeba je zdvojovat, jako tomu bylo například ve větě: „Il vise en particulier à observer le comportement des expressions quantifiées selon leur place dans la structure informationnelle de la phrase, comme par exemple lorsqu’elles apparaissent en position focale.“

Další častým pleonasmem tohoto typu je *voire même* s 6790 výskyty. Adverbium *voire*, které se do francouzštiny dostalo z latinského *verus* (*vrai* – ‚pravdivý‘), bylo původně používáno ve významu ‚opravdu‘ nebo ‚vskutku‘, *voire même* tedy znamenalo ‚vskutku dokonce‘. Později ale *voire* nabylo stejný význam jako *même* (‚ba dokonce‘, ‚ba i‘) a spojení *voire même*, například ve větě „Il y a beaucoup de personnes d'origine turque se trouvant dans la police, dans les collèges et conseils communaux voire même dans les assemblées régionales et fédérales.“ se stalo pleonastickým. Jedná se ale o pleonasmus, který je *Francouzskou akademií* považovaný za tolerovaný (‚pléonasme toléré‘). Jak uvádí *Larousse*: „La locution est devenue si courante que l’interdit qu’avaient jeté sur elle quelques puristes paraît aujourd’hui dépassé.“⁷

Poměrně častým prohrěškem je také spojení *mais pourtant*. Jak souřadící spojka *mais*, tak i adverbium *pourtant* slouží v textu pro uvedení opozice, dvou rozdílných aspektů stejné věci. *Pourtant* podobně jako *cependant*, *néanmoins* nebo *toutefois* je ve slovnících uváděno jako synonymum pro *mais*. Přesto jsme v korpusu zaznamenali 2 235 výskytů spojení *mais pourtant*. Ve větě „Nous allons essayer dans cette rubrique de clarifier plusieurs termes souvent méconnus, souvent confondus, souvent mal utilisés mais pourtant très différents.“ stačí tedy použít buď *mais* nebo *pourtant*.

⁷ Přel. autorkou: Toto slovní spojení se ale stalo natolik běžným, že zákaz, který k jeho užívání dalo několik puristů, je dnes už překonán.

V korpusu jsme dále zaznamenali 1523 výskytů spojení *puis ensuite*, například ve větě „La publicité est d’abord l’opposition agissante du travail et de l’échange, puis ensuite la réconciliation du travail et de l’échange dans une unité supérieure.“ Jak vyplývá z definice adverbia *puis* ve slovníku *Le Petit Robert de la langue française*, jedná se o následnost v čase „après cela, dans le temps qui suit“, tzn. ‚ensuite‘ (Rey-Debove/Rey 2004: 2116). Z toho vyplývá, že je zbytečné použít obě adverbia.

Dalším v pořadí podle počtu výskytů je *car en effet*, které se v korpusu objevilo 779krát. Jako příklad jsme vybrali větu „Vieillir chez soi est un souhait que font plus de 90 % des personnes âgées car en effet, la vie en institution est souvent synonyme de perte de liberté et de contrainte dans les horaires.“ Podle již zmíněného slovníku *Le Petit Robert de la langue française* slouží souřadící spojka *car* i adverbiální sousloví *en effet* k uvedení nějakého vysvětlení, k potvrzení toho, co bylo řečeno. *En effet* je zde považováno za synonymum pro *car*. Slovník rovněž uvádí, že *car en effet* je pleonasmus, s výjimkou případu, kdy *en effet* znamená *réellement*, tj. ‚skutečně‘, ‚vskutku‘ (Rey-Debove/Rey 2004: 351).

V korpusu jsme dále našli 740 výskytů spojení *ainsi par exemple*, například ve větě „Ils sont ainsi par exemple accompagnés dans le recrutement de leurs collaborateurs.“ Názory na to, zda se jedná o pleonastický výraz, se liší. Zejména Grevisse je proti tomu, aby byl tento výraz, podobně jako *ainsi donc* (v korpusu jsme zaznamenali 2213 výskytů), považován za pleonasmus, neboť *ainsi* má jiný význam než *donc* nebo *par exemple* (obvykle ho můžeme nahradit výrazem *de cette façon*). Zatímco *ainsi donc* můžeme označit jako přijatelné spojení, většina lingvistů stále ještě vidí v obratu *ainsi par exemple* zbytečný pleonasmus a doporučují používat buď *ainsi* nebo *par exemple*.

Další uváděné pleonasmy tohoto typu se v korpusu vyskytovaly již v omezenější míře: *enfin pour finir* (124krát) a *donc par conséquent* (114krát). Výraz *enfin pour finir* lze považovat za pleonastický, neboť adverbium *enfin* znamená podle *Le Petit Robert de la langue française* mimo jiné „servant à conclure, à résumer ce qui a été dit précédemment“, tzn. že slouží jako spojovací prostředek pro vyjádření závěru. Řekneme-li tedy například „Enfin pour finir il existe de nombreux sites Internet spécialisés dans la formation boursière sur lesquels vous pourrez accéder à une formation de qualité...“, zdvojujeme informaci o tom, že se náš projev chýlí k závěru, jako bychom v češtině říkali ‚a konečně nakonec‘ (Rey-Debove/Rey 2004: 885-886). K redundantnímu vyjádření důsledku pak dochází spojením *donc a par conséquent* (Il est donc par conséquent d’une importance primordiale que l’infrastructure centrale soit protégée d’après les standards de sécurité les plus stricts du secteur financier.), neboť spojka *donc* uvádí závěr

nějakého logického důsledku (sylogismu) a znamená tedy *en conséquence* nebo *par conséquent* (Rey-Debove/Rey 2004: 784).

3.2 Nadbytečné použití adverbii

K nadbytečnému použití adverbii dochází zejména proto, že jsou použita se slovesy, která již v sobě význam adverbia obsahují. Takových příkladů můžeme najít opravdu mnoho, jejich výčet v tomto příspěvku nebude vyčerpávající. Frekventovaným nadbytečným adverbium je zejména *ensemble*, a to například v použití se slovesy *collaborer*, *se concerter*, *convenir*, *joindre* a *lier*. V korpusu jsme zaznamenali 593 nadbytečných použití tohoto adverbia, z toho 216 u *collaborer ensemble*, 176 u *lier ensemble*, 131 u *convenir ensemble*, 68 u *joindre ensemble* 68 a pouze 2 výskyty u spojení *se concerter ensemble*.

Sloveso *collaborer* vzniklo z latinského prefixu *com-*, který znamená *avec*, *ensemble* (,s‘, ,společně‘) a slovesa *laborare*, ve francouzštině *travailler* (,pracovat‘). Použijeme-li tedy spojení *collaborer ensemble*, doslova říkáme ,společně pracovat společně‘. Máme-li tedy například větu „Il y a eu résistance par tous les intervenants qui, à partir des objectifs visés par le siège social, ont collaboré ensemble, chacun selon leurs expertises, pour atteindre ces objectifs.“, je třeba použít pouze *collaborer* nebo *travailler ensemble*. Také slovesa *joindre* a *lier* jsou používána ve významu *mettre ensemble* / *mettre avec* (,dát společně‘, ,dát dohromady‘), tzn. aby se něco dotýkalo nebo aby to drželo pohromadě. Chceme-li například spojit příjemné s užitečným, musíme říci *joindre l’utile à l’agréable* nebo *mettre l’utile et l’agréable ensemble*. Také dvě zbývající slovesa v sobě obsahují význam *společně*, neboť výraz *de concert* se dříve používal ve významu *en accord* (,ensemble‘) a sloveso *convenir*, pokud znamená *se mettre d’accord*, *s’accorder* (,dohodnout se‘), má vždy podmět v množném čísle, z čehož plyne, že dohoda musí být společná.

Často je také nadbytečně používáno adverbium *complètement* (případně *entièrement* nebo *totalement*) se slovesy typu *achever*, *abolir*, *anéantir*, *détruire*, *éliminer*, *finir* aj. Všechna uvedená slovesa se v korpusu vyskytují jak s adverbium *complètement*, tak i s jeho synonymy *entièrement* nebo *totalement*. Celkový počet výskytů neuvádíme, protože například sloveso *finir* může mít vedle sebe adverbia *complètement*, *entièrement* nebo *totalement*, která se však vztahují k následujícímu adjektivu, jako je tomu v případě následujícího úryvku „Et enfin finir totalement libre de son activité“, a proto se zde o pleonasmus nejedná. Počet výskytů těchto spojení proto nemusí odpovídat frekvenci užití daného pleonasmu. Pro ilustraci tedy uvádíme počet užití nadbytečných spojení se slovesem *éliminer*, vyskytujícím se v korpusu nejčastěji:

199krát s adverbium *complètement*, 120krát s *totalement* a 26krát s *entièrement*. Vztahují-li se však daná adverbia ke slovesům, jež sama vyjadřují, že dochází k úplné realizaci nějakého děje nebo stavu, je jejich použití redundantní.

Za pleonasmy jsou také považována adverbia, jež vyjadřují totéž co sloveso, ke kterému jsou připojena, např. ve výrazech *commencer d'abord*, *continuer encore*, *durer longtemps* nebo *rentrer de nouveau*, přestože jsou ve francouzštině tato spojení často používána. Svědčí o tom i jejich frekvence výskytu ve zkoumaném korpusu, neboť *durer longtemps* se zde vyskytovalo 1352krát, *continuer encore* 1154krát, *commencer d'abord* 476krát a *rentrer de nouveau* 78krát. Sloveso *commencer* (,začít‘) znamená *faire d'abord* (,nejdřív udělat‘), ve spojení s adverbium *d'abord* pak vyjadřuje ,nejdřív udělat nejdřív‘. Podobně například předpona *re-* u slovesa *entrer* již značí, že se jedná o opětovné zahájení činnosti, není tedy třeba připojovat ke slovesu ještě výraz *de nouveau*, který znamená totéž co zmíněná předpona, jako tomu bylo ve větě „Et oui quand on rentre de nouveau dans le monde du travail, c'est dur de trouver du temps pour bricoler.“

Za zmínku také stojí nadbytečné použití superlativů *au mieux* nebo *au maximum*⁸ (ve významu *au plus*, *tout au plus*, tzn. ,nejvýše‘, ,nanejvýš‘, nebo *au plus haut degré*, tj. ,na nejvyšší stupeň‘), jež jsou často připojována ke slovesům, která už superlatif v sobě obsahují. Příkladem může být sloveso *optimiser*, vyskytující se e v korpusu 198krát ve spojení *optimiser au mieux* a 182krát ve spojení *optimiser au maximum*. V obou případech již samotné sloveso *optimiser* vyjadřuje, zlepšit s cílem dosáhnout nejlepší varianty, použitím uvedených superlativů tedy dochází k redundanci.

Posledním zkoumaným adverbium bylo *en arrière*, a to ve spojení *retour en arrière* (2137 výskytů) a *retourner en arrière* (321 výskytů). I zde je použití tohoto adverbium nadbytečné, neboť slova *retour* (,návrat‘, ,zpáteční cesta‘) a *retourner* (,vrátit se‘, ,jít zpátky‘) v sobě již význam ,nazpět‘, ,dozadu‘ obsahují. A také si jen těžko dokážeme představit, že bychom se mohli vracet *dopředu* (,en avant‘).

V excerpované knize pleonasmů i v různých článcích pojednávajících o pleonasmech ve francouzštině byla také často uváděna slovesa ve spojení s adverbium *à l'avance* (například *prédire à l'avance*, *prévoir à l'avance*, *préparer à l'avance* aj.), ve zkoumaném korpusu jsme ale nezaznamenali žádný výskyt těchto pleonastických spojení.

⁸ Z latinského *maximum* (*le plus grand*, ,nejvyšší‘) od adjektiva *magnus*, tj. ,velký‘.

3.3 Nadbytečné použití adjektiv

S tímto typem pleonasmů se setkáváme nejčastěji. Z velkého množství příkladů jsme opět vybrali ty, které se mohou objevit i v odborném jazyce. Z hlediska frekvence výskytu zmíníme na prvním místě *petit détail*, neboť v korpusu je toto spojení zastoupeno 3513 výskyty. Slovo *détail* se začalo ve francouzštině používat ve 12. století ve výrazu *vendre à détail*, tzn. „prodávat v malém množství“ to, co bylo nakoupeno ve velkém (Rey-Debove/Rey 2004: 725). Z toho vyplývá, že *détail* musí být zákonitě malý, pokud by tomu tak nebylo, nejednalo by se už o detail. Tak například ve větě „Il ne nous reste plus qu'un petit détail à régler, l'affichage des objets.“ postačí, když řekneme „Il ne nous reste plus qu'un détail à régler, l'affichage des objets.“

Dalším v pořadí je *autorisation préalable* s 1737 výskyty. Pokud někomu udělujeme oprávnění, někoho zplnomocňujeme nebo mu k něčemu dáváme svolení, vždy se tak děje před uskutečněním dané akce, proto je zbytečné přidávat ke slovu *autorisation* ještě adjektivum *préalable*, které podle *Le Petit Robert de la langue française* znamená „qui a lieu, est examiné, se fait ou se dit avant une autre chose, dans une suite de faits liés entre eux“⁹ (Rey-Debove/Rey 2004: 2040) a používá se tedy pro vyjádření toho, že se něco děje předem.

1471 výskytů jsme zaznamenali u spojení *tri sélectif*. Substantivem *tri* vyjadřujeme, že celek rozdělujeme do několika částí, adjektivem *sélectif* provádíme selekci, výběr. Použijeme-li tedy spojení *tri sélectif*, v podstatě selektujeme, co již bylo selektováno. Je to stejné, jako bychom říkali *tri trié* („tříděné třídění“) nebo *sélection sélective* („selektivní selekce“). Každé třídění je výsledkem selekce, dostačující je tedy použití samotného substantiva *tri*. Nicméně je třeba poznamenat, že se ve francouzštině příliš neujalo například spojení *tri des déchets ménagers* a Francouzi preferují pleonastický výraz *tri sélectif*. Vyhnout se mu můžeme například použitím substantiva *séparation* (*séparation des déchets*).

Dalším častým pleonasmem ve francouzštině, jenž se vyskytuje i v odborném jazyce, jsou různá spojení se substantivem *alternative*. Ve zkoumaném korpusu jsme našli 1248 výskytů *autre alternative*, 208 výskytů *deux alternatives* a pouze 4 výskyty *double alternative*. Slovo *alternative* obsahuje latinský prefix *alter-* s významem „druhý“, „jiný“ nebo „jeden ze dvou“. *Alternativa* je vlastně možnost volby mezi dvěma eventualitami. Použijeme-li tedy výrazy *une autre alternative*, *deux alternatives* nebo *double alternative*, vytváříme pleonasmy,

⁹ Přel. autorkou: To co se děje, je zkoumáno, dělá se nebo se říká před něčím jiným, v řadě vzájemně souvisejících skutečností.

pokud nechceme někomu sdělit, že máme celkem čtyři možnosti. Následující příklady ukazují, že slova *double* a *deux* jsou užita nadbytečně, neboť v obou případech se jedná jen o výběr mezi dvěma možnostmi: „Il était devant une double alternative : demeurer un simple employé ou démarrer sa propre entreprise. Deux alternatives sont envisageables : le propriétaire se charge des tâches administratives depuis son domicile et mandate un partenaire pour s'occuper des locataires sur place, ou il confie entièrement les activités de location à un intermédiaire spécialisé.“ Pokud chceme vyjádřit, že máme alternativu, tzn. jinou možnost, je třeba použít výrazy jako *une autre possibilité*, *une autre option* nebo *une autre solution*.

Ostatní pleonasmy vzniklé přidáním nadbytečného adjektiva již měly v korpusu nižší zastoupení. Za zmínku stojí především spojení *bref résumé*, které se v korpusu vyskytovalo 283krát. Adjektivum *bref* znamená ‚de peu de durée‘, tzn. krátký. Substantivum *résumé* odpovídá podle slovníku *Le Petit Robert de la langue française* výrazům *abrégé*, *condensé* („zkrácený“, „zhuštěný“), jedná se tedy o stručné shrnutí obsahu (Rey-Debove/Rey 2004: 2278). Z toho vyplývá, že adjektivum *bref* je zde nadbytečné, neboť je již obsaženo v substantivu *résumé*. Zdůrazňování zkratkovitosti či zhuštěnosti sdělení je zbytečné i proto, že dlouhé *résumé* už nelze považovat za stručné shrnutí.

Z dalších redundantních použití adjektiv zmíníme ještě výraz *principal protagoniste* s 203 výskyty. Slovo *protagoniste* pochází z řečtiny, kde *prótos* znamená ‚první‘. Ze slovníkové definice „acteur qui jouait le rôle principal dans une tragédie grecque“ (Rey-Debove/Rey 2004: 2101) je patrné, že *protagoniste* je osoba, jež hraje hlavní roli (původně v řecké tragédii). Adjektivum *principal* je tedy pleonasmem.

Ve výčtu pleonasmů tohoto typu bychom mohli pokračovat, neboť jich existuje celá řada: *apparence extérieure*, *consensus commun*, *dépenses somptuaires*, *faux prétexte*, *perfection absolue* aj. Na závěr se ale ještě zastavíme u výrazů *bonne orthographe* (125 výskytů) a *orthographe correcte* (53 výskyty). Na první pohled se může zdát, že spojení slov *orthographe* a *bonne* nebo *correcte* je správné. Přesto se i zde jedná o nadbytečné užití zmíněných adjektiv. Substantivum *orthographe* pochází z latinského slova *orthographia*, které je výpůjčkou z řečtiny, kde *orthós* znamená *droit* (ve významu *juste*, ‚správný‘) a *graphía* je *écriture* („psaní“). Slovo *orthographe* tedy v doslovném překladu znamená *écriture correcte* („správné psaní“), což potvrzuje i jeho slovníková definice: „Manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte“ (Rey-Debove/Rey 2004: 1804), tzn. způsob psaní nějakého slova, jenž je považován za jediný správný. Protože je pravopis z podstaty své definice

správný, nelze tedy ve francouzštině použít výraz *j'ai une orthographe correcte / mauvaise*, ale musíme říci například *je suis bon / je suis mauvais en orthographe*.

Závěr

Na internetu najdeme k pleonasmům řadu komentářů, v nichž například zastánci superlativu *nejoptimálnější* argumentují tím, že nejoptimálnější z několika možností je ta, která je nejbliž k optimu, ale nemusí být ještě optimální, a proto může být jeho použití v určitém významu správné.

Tyto polemiky se často vedou na různých *diskusních fórech* („forum de discussion“). Ale i v případě tohoto výrazu se jedná jen o další pleonasmus, neboť již ve starověkém Římě bylo *fórum* místo, kde se lidé scházeli a diskutovali spolu, a proto můžeme slovo *diskuse* („discussion“) považovat za nadbytečné. Ve zkoumaném korpusu však mělo sousloví *forum de discussion* poměrně velké zastoupení, neboť se zde vyskytovalo 525krát. Jeho frekvenci výskytu jsme porovnali i s výskytem českého ekvivalentu v korpusu *Syn V6*. Zaznamenali jsme zde 10 095 výskytů s pravopisnou podobou *diskusní fórum* a 752 výskytů ve variantě *diskuzní fórum*.

Je ale na místě připomenout, že pleonasmus nemusí být nutně chybou, existují pleonasmy lexikalizované a stylisticky přijatelné. Použití pleonasmů je také třeba posuzovat na základě kontextu, podle toho, co nám chce autor výroku sdělit. I výraz „Slyšel jsem to na vlastní uši“ („Je l'ai entendu de mes propres yeux“) může mít své opodstatnění, jestliže nám chce mluvčí například sdělit, že naštěstí ještě nemá naslouchadlo či jiný přístroj sloužící ke zlepšení sluchu.

Seznam literatury

- 1 Arrivé, Michel/Gadet, Françoise/Galmiche, Michel (1986): *La Grammaire d'aujourd'hui*. Paris: Frammarion.
- 2 Čechová, Marie/Chloupek, Jan/Krčmová, Marie/Minářová, Eva (2003): *Současná česká stylistika*. Praha: ISV nakladatelství.
- 3 Čermák, František (2011): *Jazyk a jazykověda*. Přehled a slovníky. 2. vyd. Praha: Karolinum.

- 4 Dubois, Jean/Giacomo, Mathée/Guespin, Louis/Marcellesi, Christane/Marcellesi, Jean-Baptiste/Mével, Jean-Pierre (2007): *Linguistique & Sciences du langage*. Paris: Larousse.
- 5 Goulet, François (2012): *500 pléonasmes et +* (e-kniha). Goulet François : Amazon.com.
- 6 Hausenblas, Karel (1962): O studiu syntaxe běžně mluvených projevů. – In *Otázky slovanské syntaxe : sborník brněnské syntaktické konference*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 313-323.
- 7 Karlík, Petr/Nekula, Marek/Pleskalová, Jana (2017): *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- 8 Linhart, Jiří (2007): *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog.
- 9 Mišterová, Ivona (2014): Specifika dramatického textu a možnosti jeho překladu. – In *Překlad mezi didaktikou cizích jazyků a translatologií*. Plzeň: NAVA - Nakladatelská a vydavatelská agentura, 102–114.
- 10 Rey-Debove, Josette, Rey, Alain (2004): *Le Petit Robert de la langue française 2006*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

Семантические трансформации идеологически маркированных лексем

(на примере русского языка)

Летючая Любовь

1 Введение

Общеизвестно, что, будучи средством общения, параллельно изменениям в общественной жизни людей, изменяется и сам язык. Наиболее гибок в этом отношении словарный состав языка. Устаревание или трансформация тех или иных понятий, предметов и, наоборот, появление новых реалий синхронно влечет за собой изменения в словарном составе языка. Язык, как прямое отображение изменений в обществе, указывает на все важные и устойчивые события в образе жизни и менталитете народа. Причины и масштаб изменений в русском языке к. XX нач. XXI в. ещё предстоит осмыслить и описать не одному поколению историков, лингвистов, лингвокультурологов и т.д. Интерес лингвистической науки, в частности лингвистической аксиологии, к языковым инновациям, свидетельствующим об изменениях в жизни социума, является закономерным. Поэтому лингвисты вполне настойчиво и оправданно проявляют интерес к языковым инновациям, к вопросам семантической трансформации лексем, особенно в области общественно-политической лексики. Например, Г. Заварзина, одним из основных динамических процессов, происходящих в общественно-политической лексике русского языка новейшего периода, выделяет «снятие «идеологических наслоений», то есть идеологизированных семантических компонентов, в плане содержания общественно-политических словесных знаков современного русского языка» (Заварзина 2007: 56).

Исходя из этого, цель нашего исследования: объяснить изменения в семантике идеологически маркированных лексем русского языка, которые произошли под влиянием внеязыковых причин на протяжении XX – нач. XXI вв. Для большей верификационной убедительности результатов исследования анализ осуществлялся как на уровне языка (толковые словари), так и на уровне речи (Национальный корпус русского языка (НКРЯ)). Как источник для определения семантики идеологем советского периода нами использовались «Словарь русского языка (МАС)» в четырех томах под ред. А.П. Евгеньевой (1988) и «Словарь русского языка» С.И. Ожегова» (1988)

с привлечением МАС. Основными лексикографическими источниками для определения семантики слов русского языка к. XX нач. XXI вв. послужили «Большой толковый словарь русского языка» С.И. Кузнецова (2003) и «Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения» под редакцией Г.Н. Складневской (1998).

Несмотря на особый научный интерес к общественно-политической лексике, много вопросов, связанных с семантическими процессами, что возникают в ее рамках, остаются менее изученными. Например, недостаточно изученными можно считать вопросы деидеологизации политических мифологем на примере анализа современных «живых» дискурсов – разговорного, публицистического, художественного. Это, прежде всего, касается общественно-политической лексики названий определенных идеологических течений. Словарные статьи общественно-политических лексем в лексикографических источниках фиксируют соответствующие определенному времени семантические оттенки. Одновременно на способ трактования этих лексем, подбор иллюстративного материала могут часто влиять экстралингвистические факторы, а именно – действующие идеологические взгляды, что приводит к функционально-семантическим сдвигам в данных номинациях.

2 Языковая и речевая характеристика идеологем советского периода

В советское время лексикографические издания в словарных статьях опирались на марксистско-ленинскую идеологическую философию. Эта идеология опиралась на стойкие бинарные оппозиции: «социалистический» vs «капиталистический», «коммунистический» vs «буржуазный», «свой» vs «чужой», «правильный» vs «неправильный», «верный» vs «неверный». Исходя из этого, нормой лексикографической практики была идеологическая аксиологизация дефиниций: лексемы, семантика которых была связана с социалистическим образом жизни, четко фиксировали только положительную оценку. То есть, словари советской эпохи представляли собой достаточно жестко структурированную систему, детерминированную идеологически.

Во всех толковых словарях советского периода в структуре лексем СОЦИАЛИЗМ, КОММУНИЗМ фиксируется наличие идеологических компонентов. Рассмотрим определение лексемы СОЦИАЛИЗМ, зафиксированное лексикографическим источником советского времени «Словарем русского языка» в четырех томах под ред. А.П. Евгеньевой (МАС) (1988): «Социализм, -а, м. 1. Первая фаза коммунизма – общественный строй, который приходит на смену капитализму и

характеризуется общественной собственностью на средства производства, отсутствием эксплуатации человека человеком и при котором осуществляется принцип: «От каждого по его способностям, каждому по его труду». 2. Учение о построении социалистического общества. 3. *с определением*. Название различных мелкобуржуазных и буржуазных учений о реформе капиталистического общества на основе уравнительности или сглаживания антагонистических противоречий» (МАС 1988: 213-214). Данное определение имеет позитивную характеристику в плане, прежде всего, моральных представлений о справедливом обществе, что эксплицируется выражениями *отсутствием эксплуатации человека человеком, осуществляется принцип: «От каждого по его способностям, каждому по его труду»*. Словарные дефиниции представляли собой развернутые энциклопедические объяснения, что способствовало закреплению в сознании членов социалистического общества системы понятий данной идеологии. Довольно широкое объяснение также должно было способствовать пониманию важности данной номинативной единицы. Оценочное трактование сопровождается идеологически значимыми языковыми иллюстрациями со ссылкой на авторитетных и общеизвестных авторов, т. е. использованием прецедентных имен, текстов. Подобные тексты представляют пример реализации имплицитной лингвополитической стратегии, закладывающей нужную оценку в высказывание: *«От капитализма человечество может перейти непосредственно только к социализму, т.е. общему владению средствами производства и распределению продуктов по мере работы каждого. Ленин, Задачи пролетариата в нашей революции. Пускай нам общим памятником будет построенный в боях социализм. Маяковский, Во весь голос»* (Там же). Аналогично трактуются и другие идеологемы для обозначения понятия коммунистической пропаганды: *марксизм, ленинизм, большевизм, коммунизм* и др., составляющие ядро концептосферы господствующей идеологии. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова (1988) находим: «КОММУНИЗМ, -а, м. 1. Общественно-экономическая формация, закономерно приходящая на смену капитализму и основанная на общественной собственности на средства производства. *Социализм – первая фаза коммунизма*. 2. Вторая, высшая фаза этой формации – бесклассовый общественный строй с единой общенародной собственностью на средства производства, полным социальным равенством всех членов общества, в котором вместе со всесторонним развитием людей вырастут производительные силы на основе постоянно развивающейся науки и техники и осуществится принцип «От каждого – по способностям, каждому – по потребностям». 3. Марксистско-ленинская теория создания и развития такой формации.

Научный к.» (Ожегов 1988: 233). Исходя из этих определений, следует, что коммунистическая идеология рассматривала социализм, коммунизм как единую универсальную модель общественного строя для всего человечества, как символ общего блага и справедливости. При сравнении смысловой структуры слов-идеологем *социализм, коммунизм* наблюдаем изменение аксиологической оценки в сторону увеличения положительного модуса: социализм – *первая фаза коммунизма; «От каждого по его способностям, каждому по его труду»*; коммунизм – *высшая фаза; «От каждого – по способностям, каждому – по потребностям»*. Не менее важным в структуре этих словарных статей есть антонимическое противопоставление социализм (коммунизм) / капитализм. «КАПИТАЛИЗМ, а, м. Общественный строй, при к-ром основные средства производства являются частной собственностью класса капиталистов, эксплуатирующих труд наемных рабочих для извлечения прибыли» (Ожегов 1988: 216). «КАПИТАЛИЗМ, -а, м. общественно-экономическая формация, основанная на частной собственности на средства производства и эксплуатации наемного труда капиталом (сменяет феодализм и предшествует социализму). *Капитализмом называется такое устройство общества, когда земля, фабрики, орудия и пр. принадлежат небольшому числу землевладельцев и капиталистов, а масса народа не имеет никакой или почти никакой собственности и должна поэтому наниматься в работники. Ленин, О стачках»* (МАС 1988: 29).

Полным социальным равенством всех членов общества с точки зрения советской идеологии может быть только социалистическое общество. Подтверждение этого находим и в текстах советского периода, т.е. на уровне «живого» дискурса:

(1) *Для нас оно воплощает все самые светлые стороны человеческого бытия – мир, счастье, радость, любовь, **социальное равенство**, всеобщее благо, творчество, труд.* [НКРЯ, Звездные мосты через реку времени // «Техника - молодежи», 1974].

(2) *Подлинное равноправие, **социальное равенство** и справедливость, реальные гарантии неотъемлемых личных благ, прав и демократических свобод граждан, чуткое и внимательное отношение общества к запросам и нуждам его членов (то есть сама суть высоких гуманистических идеалов) определяют основное содержание соответствующих норм советского государственного права, находят свое закрепление в новой Конституции СССР.* [НКРЯ, Ю. Ляпунов. Гуманизм советского социалистического права // «Человек и закон», 1977].

(3) *Против нашего брата сражались, стояли за **капитализм***. [НКРЯ, А. Т. Твардовский. Из рабочих тетрадей (1958) // «Знамя», 1989].

(4) *Одним словом, буржуазия горит желанием развивать **капитализм***. [НКРЯ, Г. Боровик. Шанхайские капиталисты // «Огонек». № 50, 1956].

Подтверждением общей позитивной идеологической идеи социалистического vs. коммунистического общества является преобладающее наличие окружающих операторов с положительной семантикой в проанализированных нами текстах русской речи.

(1) *Удовлетворение – еще в одной стране победил **социализм***. [НКРЯ, Светлана Алексиевич. Цинковые мальчики (1984-1994)].

(2) *Вы оторвали человека от жизни и разрушили его; **социализм соединяет разрушенный** вами мир во единое великое целое, и это – будет!* [НКРЯ, Максим Горький. Мать (1906)].

(3) *Когда я бывало говорил, что **коммунизм** в конечном счете – великая, нужная вещь, что новая, молодая Россия создает замечательные ценности...* [НКРЯ, В. В. Набоков. Отчаяние (1932)].

(4) – *С продвижением советских людей по пути строительства нового общественного строя роль литературы возрастает, а значит, возрастает и ответственность за художественное слово, ибо **коммунизм** немислим без **духовной зрелости человека**, как немислим он и без **материальной базы***. [НКРЯ, коллективный. Российские журналы: дела и планы (1971) // «Литературная газета», 1971.05.05].

Кроме лексемы КОММУНИЗМ, негативную оценку в определении приобретают и другие концепты антагонистической идеологии, что представляла собой иное, а значит «чужое», мировоззрение. Например, для советской идеологии классовым врагом пролетариата была буржуазия. Соответственно, все, что определялось как «буржуазное», «непролетарское», приобретало негативную оценку. «**БУРЖУАЗИЯ**, -и, ж. Господствующий класс капиталистического общества, являющийся собственником орудий и средств производства и живущий капиталистическим доходом, получая прибавочную стоимость эксплуатацией наемного труда. *Отживающая буржуазия соединяется со всеми отжившими и отживающими силами, чтобы сохранить колеблющееся наемное рабство*. Ленин, Отсталая Европа и передовая Азия» (МАС: 126). Словарь С.И. Ожегова предлагает аналогичное определение.

Единообразие словарных дефиниций советского периода лексем, касающихся «чужого» общественного строя есть характерной лексикографической особенностью, и распространяется и на другие лексемы. Употребление в начале словарной статьи таких идеологически значимых лексем, как «буржуазный», «мелкобуржуазный», «реакционный», «антикоммунистический», «националистический» и т.п., не могло способствовать нейтральному восприятию содержания лексем. Это приводило к навязыванию читателю пейоративной оценки так называемой «чужой» лексики. Например, «АНАРХИЗМ, -а, м. Враждебное марксизму мелкобуржуазное течение...» (Ожегов 1988: 24). «НАЦИОНАЛИЗМ, -а, м. 1. Реакционная буржуазная и мелкобуржуазная идеология и политика, направленная на разжигание национальной вражды...» (Ожегов 1988: 320). «МОНАРХИЗМ, -а, м. Реакционное политическое направление ...» (Ожегов 1988: 291). «СИОНИЗМ, -а, м. ... реакционное движение, приводящее политику буржуазного национализма и антикоммунизма ...» (Ожегов 1988: 586). Эти лексемы объединяет то, что на первом месте стоят идеологически маркированные слова, способствующие восприятию их как основного компонента в общей семантике слова. Такая поляризация общественно-политических реалий «свой» vs «чужой», «правильный» vs «неправильный» определила роль словарей советского времени на инструмента формирования идеологизированной картины мира путем аксиологизации дефиниций, идеологического маркирования определений лексем и иллюстрирования их идеологически «важными» примерами.

Также одним из способов трансформации слова из нейтрального на идеологически маркированное есть употребление в речи пространственных маркеров: «в капиталистических странах», «в буржуазных странах», «в буржуазном обществе»:

(1) *Успешное развитие советской физики происходит при общем упадке науки в капиталистических странах, где наука фальсифицируется и ставится на службу усилению эксплуатации человека человеком, грабительским войнам и так называемому научному обоснованию идеализма и поповщины.* [НКРЯ, Валентина Гаташ. Физика с грифом «совершенно секретно» // «Знание – сила», 2003].

(2) *Кстати, С. Ожегов в своем знаменитом Словаре русского языка характеризует коррупцию как "подкуп взятками, продажность должностных лиц, политических деятелей" в "буржуазных странах".* [НКРЯ, Гусейнов Рафаэль. ОСЕНЬ ОЛИГАРХОВ // Труд-7, 2000.05.25].

(3) *Не случайно, например, что, появившись впервые в буржуазном обществе, атомная энергия была открыта и использована в типично капиталистической форме, как энергия разрушительная.* [НКРЯ, Ю. А. Жданов. Во мгле противоречий // Вопросы философии, 1993].

3 Языковая и речевая характеристика идеологием постсоветского периода

В конце XX – начале XXI ст. под влиянием социально-политических, экономических, идеологических изменений в языке наблюдаются существенные изменения в общественно-политической лексике. Среди основных динамических процессов, нашедших отображение в современном лексикографическом трактовании идеологически маркированных слов, существенный лингвистический интерес представляет деидеологизация их семантики, что связано с активным процессом освобождения смысловой структуры от бывшей идеологической составной.

Однако, проанализировав дефиниции анализируемых лексем в «Большом толковом словаре русского языка» С.И. Кузнецова (БТС) (2003) и «Толковом словаре русского языка конца XX века. Языковые изменения» под редакцией Г.Н. Складневской (1998), мы пришли к выводу разной степени деидеологизации содержания этих лексем. Словарь С.И. Кузнецова дает такое определение лексемы: «СОЦИАЛИЗМ -а; м. [от лат. *socialis* - товарищеский, общественный] 1. Общественный строй, основой производственных отношений которого является государственная собственность на средства производства. *Программа, цель, законы социализма. Экономическая база социализма.* 2. Учение об установлении такого социального строя. 3. *какой*. Название различных учений о реформе капиталистического общества на основе уравнительности и сглаживания общественных противоречий. *Феодальный с. Народнический с. Христианский с. Утопический с.* Социалистический (см.)» (БТС 2003: 1243).; «КОММУНИЗМ, -а; м. [от лат. *communis* - общий, всеобщий] 1. Одна из разновидностей утопического социализма, основывавшаяся на принципе социального равенства: общности имущества, обязательном труде, справедливом распределении; бесклассовое общество. // В марксизме: общественно-экономическая формация, основанная на общественной собственности на средства производства, на сотрудничестве и взаимной помощи свободных от классовой эксплуатации и национального гнёта трудящихся. 2. Теория создания и развития такой формации. *Научный к. Военный коммунизм.* В период гражданской войны 1918 - 1920 гг.: экономическая политика Советской власти,

главными чертами которой были всеобщая трудовая повинность, централизованное руководство промышленным производством и распределением, обязательная сдача государству крестьянами по развёрстке всех излишков продовольствия по твёрдой цене. Первобытный коммунизм. Общественный доклассовый строй первобытной общины с общей собственностью на средства и продукты производства. < Коммунистический (см.)» (БТС 2003: 445). Сравнив определения анализируемых лексем в словарях советского и постсоветского времени, можем отметить, что коннотативный элемент семантики слов есть идеологически нейтральным и фиксирует незаангажированный подход к трактовке политических лексических единиц. Наличие ссылок (*в марксизме, в период гражданской войны 1918 - 1920 гг.*), полное отсутствие прецедентности в иллюстрированном материале также, по нашему мнению, направлено на формирование объективной оценки содержания данных единиц. Но в то же время обращает на себя внимание, что объем словарной статьи данных лексем остается достаточно широким; сохраняется дифференциация понятий – выделены разновидности социализма и коммунизма (*феодальный социализм, народнический социализм, христианский социализм, утопический социализм, военный коммунизм, научный коммунизм, первобытный коммунизм*) как, по мнению автора словаря, необходимые для носителей языка. То есть в дефинициях лексем еще наблюдаем имплицитные черты связи с коммунистической идеологией. В «Толковом словаре русского языка конца XX в. Языковые изменения» под ред. Г.Н. Складчиковой (1998) дается аналогичное трактование лексемы СОЦИАЛИЗМ, но фиксируется и значение (с пометой зафиксировано впервые), которое в словарях советского времени не выделялось в качестве отдельного лексико-семантического варианта: «2. Общественный строй, характеризуется отсутствием частной собственности на средства производства, всеобщей плановостью хозяйства, неэффективной экономикой, однопартийной системой политической власти, отсутствием демократических прав и свобод» (Складчиковая 1998: 600). В этом же в словаре перекликается с предыдущим словарем и семантика лексемы КОММУНИЗМ, но при этом выделяется одно из значений: «3. Практика построения такого общества в СССР и странах социалистического содружества; экономический и социальный строй, созданный в результате такой практики. *Трагедия, порожденная коммунизмом и фашизмом, придавала международный характер репрессиям и террору. СС, 30.09.94 – 06.10.94.*» (Складчиковая 1998: 312). Семантическая трансформация данных лексем в словаре Г.Н. Складчиковой происходит в изменении оценки на негативную, что эксплицируется в самом определении

(неэффективная экономика, отсутствие демократических прав и свобод) и усиливается иллюстративным материалом.

Проанализировав примеры русской речи, т.е. «живого» дискурса, мы можем наблюдать отношение к анализируемым идеологемам представителей русской лингвокультуры. Прежде всего, примечательным есть то, что массив контекстов содержит общеприцательную оценку. В большинстве высказываний аксиологическая семантика лексем *социализм*, *коммунизм* представлена набором конкретно негативных смыслов: *грабеж*, *развал*, *фашизм*, *тоталитаризм*, *война*, *бедствие*, *расстрелы*, *преследования*.

(1) *Как и у всей Европы. Потому что **социализм** – это миф. В реальности это просто грабеж.* [НКРЯ, НКРЯ, Арина Холина. Всё отнять и поделить // Известия, 2013.06.20].

(2) *Жизнь многократно это опровергала. В СССР строили **социализм** по Марксу. Получили развал страны и всего соцлагеря.* [НКРЯ, Евгений ЧЕРНЫХ. Маркс и теперь живее всех живых! // Комсомольская правда, 2013.05.05].

(3) *«Фашизм и **коммунизм** – два тоталитаризма XX века, а также их лидеры несут ответственность за доведение до начала Второй мировой войны и ее последствия.* [НКРЯ, Владимир Семенов. Польский сейм предлагает осудить вторжение Красной армии 70-летней давности // Новый регион 2, 2009.09.03].

(4) *«Прыжок в **коммунизм**» закончился бедствием для страны и народа.* [В. В. Овчинников. Размышления странника (2012)]; *Если желаешь разобраться в том, что происходит в стране Советов, то должен понять, что такое **коммунизм**, потому что все, совершающееся в СССР (массовые расстрелы, преследования диссидентов, борьба за партийность науки и искусства), делалось ради построения такого социального строя».* [НКРЯ, Ирина Прусс. Александр Зиновьев как зеркало советской интеллигенции // «Знание - сила», 2009].

Также в рефлексивных высказываниях аксиологическая семантика может быть представлена негативно окрашенными адъективами: *убогий*, *навязываемый*, *ублюдочный*, *утопический*, *неосуществимый*, *устаревший*, *ошибочный*, *ложный*.

(1) *А теперь она видела вместо героической картинки ловушку, и наука оказалась идолом точно таким же, как убогий навязываемый **социализм**, который последние годы всё чаще называли по радио "социализмом" в угоду малограмотному Хрущеву, двух слов*

свести не умеющему... [НКРЯ, Людмила Улицкая. Казус Кукоцкого [Путешествие в седьмую сторону света] // «Новый Мир», 2000].

(2) *Здесь **социализм**, а тут капитализм, и никакая это не конвергенция, как мечталось Сахарову, а нечто ублюдочное.* [НКРЯ, Ольга ТУХАНИНА. Мир по Марксу // Комсомольская правда, 2014.03.14].

(3) *Ныне уже общеизвестно, что марксизм – это устаревшая, ошибочная и ложная во всем теория, а **коммунизм** – утопическая и неосуществимая цель.* [НКРЯ, Е. З. Кармазин. От Ленина до Путина (2006.03.04) // «Наша страна» (Аргентина), 2006].

В некоторых рефлексивных высказываниях для выражения оценки активно используются метафоры и сравнения с негативной семантикой:

(1) ***Коммунизм** – это понятно, это концентрированное выражение человеческой глупости...* [НКРЯ, Григорий Потоцкий. Последний из могикан // «Психология на каждый день», 2010].

(2) *Бакунин понимал, что **коммунизм** – это далеко не наслаждение и не радость.* [НКРЯ, Юрий Безелянский. Герой. Бунтарь. Анархист // «Наука и жизнь», 2009].

(3) *Даже кумачовый лозунг на стене холодильника «Наша цепь – **коммунизм**!»* [НКРЯ, Василий Аксенов. Таинственная страсть (2007)].

(4) *В ответ – «Я должен увидеть, когда **социализм** придет, и доложить в Кремль».* [НКРЯ, С. П. Капица. Мои воспоминания (2008)].

(5) *Вдруг действительно в Чехословакии победил бы **социализм** с человеческим лицом.* [НКРЯ, Евгений ЧЕРНЫХ. Три Златы Праги лейтенанта Костенко // Комсомольская правда, 2013.08.22].

В словарях постсоветского периода впервые фиксируются производные от слова *коммунист*: В «Толковом словаре русского языка конца XX в. Языковые изменения» под ред. Г.Н. Складневской (1998) с пометой «впервые зафиксировано» находим: «КОММУНЯКА, и, м. Разг. Презрит. = Коммунист, сторонник коммунистической идеи. Помните, в 1991 г. многие стонали, когда сбрасывали памятники Дзержинскому, Свердлову, Ленину? Сбросили – и что? А ничего. Жизнь шла своим чередом, и для многих она оказалась лучше, чем при коммунаках. АИФ, 1997, 12» (Складневская 1998: 314). Негативная оценка данной лексемы эксплицируется, во-первых, с точки зрения эмоциональной окрашенности пометой «презрительное»; во-вторых, формант -як- ,

сочетаясь с основой негативной семантики, усиливает ее. Данный дериват представлен с пометой эмоциональной маркированности, но в более мягкой форме и без иллюстративного материала и в словаре С.А. Кузнецова: «КОММУНЯГА, КОММУНЯКА, -и; м. и ж. Пренебр. Коммунист» (БТС 2003: 445).

С такой же пейоративной оценкой встречается данный дериват и в примерах русской речи:

(1) *Ах, ты хочешь сказать, что заря на горизонте для человека, которого ты называешь отвратительным словом «коммуняка», – это коврая дорожка для начальства?* [НКРЯ, Ольга Андреева, Ирина Антонова. Жду зеленых листочков // «Русский репортер», 2014].

(2) – *А, ты коммуняка, – и столько брезгливости было в этом слове!* [НКРЯ, Лев Дурнов. Жизнь врача. Записки обыкновенного человека (2001)].

(3) – *Видишь, я что тебе говорил. Это же дрянь, коммуняка. Из-за таких наша медицина и отстает, а таких у вас много!* [НКРЯ, Лев Дурнов. Жизнь врача. Записки обыкновенного человека (2001)].

Наличие пейоративных оценочных операторов на языковом уровне (*отвратительное слово, дрянь*) и на эмоциональном уровне (*брезгливость*) усиливают общий негативный смысл, но, по нашему мнению, являются избыточными, исходя из лексикографического фиксированного значения данной лексемы.

В то же время наше исследование на уровне речевой рефлексии подтвердило, что идеологическая переориентация связанных с советской действительностью идеологием проходит не в одночасье, что часто представляется в виде «оценочного размывания» (см. об этом, напр.: Купина 1997: 138). Амбивалентное отношение к идеологическим лексемам проявляется и на уровне разных социальных групп, и в сознании отдельной личности. Это объясняется столкновением прототалитарных и антиталитарных тенденций в сознании человека постсоветской эпохи, в результате в речи современного человека (особенно старшего возраста) наблюдается «размывание» оценочного идеологического компонента. В речи это определяется подбором лексем оправдательной семантики, риторическими вопросами, пафосной риторикой в целом, что определяет положительный модус всего высказывания.

(1) *Безусловно, наш социализм в чем-то отстал, мы должны учитывать новые экономические реалии, но ставить вопрос о переходе на капиталистический путь*

развития – для нас это немыслимо. [НКРЯ, Дмитрий Соколов-Митрич. Куба капут // «Русский репортер», 2012].

(2) Почему сейчас большинство молодых людей напрочь отказываются от службы в армии, если в СССР люди шли служить? **Социализм** поменяли на демократию и капитализм. Соответственно поменялись морально-нравственные ценности. [НКРЯ, Анастасия НОВИКОВА. Начальник армейской культуры России сочинил рэп для того, чтобы повысить престиж армии // Комсомольская правда, 2013.07.15].

(3) Почему они позволяют себе оскорблять мою страну, моё историческое достоинство, приравнивая **коммунизм**, то есть политический строй моей страны, спасшей несколько народов от уничтожения, к нацизму?! [НКРЯ, Артур ГАЛЕЕВ. Мнения участников «Тотального диктанта»: Это была пошлая пиар-акция «писательницы» Дины Рубиной // Комсомольская правда, 2013.04.07].

(4) Зато **социализм** лучше поддерживает социальную справедливость, позволяет эффективнее решать мобилизационные задачи, когда важен не расход ресурсов, а достижение цели в определенный срок. [НКРЯ, Евгений ЧЕРНЫХ. Советский ученый еще четверть века назад предсказал мировой кризис и сырьевое проклятие России // Комсомольская правда, 2013.05.28].

Проблема создания нового общества напрямую связана с идеей преемственности, поэтому в речи демонстрируется стремление реабилитировать лексему, вернуть ее в речевой обиход, избавившись от идеологических советских наращений, что определяется такими языковыми средствами, как неопределенное местоимение *какой-то другой*, определенное местоимение *такой*:

(1) Я защищала **социализм**, но какой-то другой... не советский... И я его защитила! [НКРЯ, Светлана Алексиевич. Время second-hand // «Дружба народов», 2013].

(2) Но **социализм** с Соловками и Беломорканалом кончился. Нужен был какой-то другой **социализм**. [НКРЯ, Светлана Алексиевич. Время second-hand // «Дружба народов», 2013].

(3) Нам нужен жизнеспособный **социализм**, такой **социализм**, который будет способен обеспечить развитие экономики и социальных отношений. [НКРЯ, коллективный. Форум: Социализм vs Капитализм (2011)].

Субъектом распространения идей в советское время был агитационно-пропагандистский аппарат, в постсоветском пространстве субъектом интерпретации идеологически маркированных слов могут быть отдельные лица, что определяется в тексте личным местоимением *я, наши* и можно считать фактом определенной нейтрализации идеологемы.

(1) – Я сам историк, и я тебе могу сказать: важно не какой строй – капитализм, социализм, важна система управления государством. [НКРЯ, Ольга Андреева. Человек, которого нельзя называть. Краткий курс борьбы за справедливость // «Русский репортер», 2013].

(2) Безусловно, наш социализм в чем-то отстал, мы должны учитывать новые экономические реалии, но ставить вопрос о переходе на капиталистический путь развития – для нас это немыслимо. [НКРЯ, Дмитрий Соколов-Митрич. Куба капут // «Русский репортер», 2012].

(3) Я по профессии / учитель / и стабильное общество / как социализм / мне как-то ближе. [НКРЯ, Беседа с социологом на общественно-политические темы (Самара) // Фонд «Общественное мнение», 2004].

Мену оценки на нейтральную наблюдаем и в «реабилитации» политических лексем, что раньше ассоциировались с буржуазным обществом. Авторы словарей отказываются от использования привычных характеристик советской лексикографии. Чаще всего это эксплицируется отсутствием атрибутивного идеологического маркера «буржуазный», «мелкобуржуазный», «реакционный», «антикоммунистический», «националистический» и т.п. Например: «БУРЖУАЗИЯ , -и; ж. Класс капиталистического общества, владеющий средствами производства и существующий за счет доходов с наемного труда» (БТС 2003: 104). Словарь под ред. Г.Н. Складневской (1998) не фиксирует данной лексики. Но в трактовании деривата: «Буржуазная демократия (в советское время: ложная, формальная, прикрывающая собой господство буржуазии» (Складневская 1998: 115) наличие ссылки «в советское время» свидетельствует о деидеологизации значения производного, а значит и мотивирующего слова. Обновленный лексикографический портрет находим и в «Новой философской энциклопедии» (2000): «БУРЖУАЗИЯ (франц. bourgeoisie, от позднелат. burgus – укрепленный город) – общественный класс собственников, выросший из средневекового сословия свободных горожан («третье сословие»). Его становление связывают

с присвоением земли и средств производства в эпоху первоначального накопления капитала. С марксистской точки зрения буржуазия – это господствующий класс собственников средств производства в капиталистическом обществе, живущий за счет эксплуатации наемного труда и присвоения прибавочной стоимости. При этом буржуазия превращает значительную часть населения в лишенный собственности пролетариат, и тем самым, по утверждению марксизма, она неизбежно подготавливает собственного «могильщика»» (*Новая философская энциклопедия*: 258).

В то же время изученный нами массив актуального дискурса дает возможность говорить о новом значении этой лексемы, не зафиксированной словарями советского периода: это так называемая «новая буржуазия» российского общества. В приведенных рефлексивных высказываниях для выражения оценки активно используются метафоры и сравнения пейоративной семантики.

(1) *Но и представлять их в том виде, о котором частенько поговаривают в народе («зажравшаяся буржуазия, только и думающая о своих кошельках!»* [НКРЯ, Виктор БАРАНЕЦ. Доброта дороже денег // Комсомольская правда, 2012.12.28].

(2) *Буржуазия - это не наша аристократия, за редкими исключениями, и никогда ею не будет.* [НКРЯ, Сергей ЧЕРНЫХ. Писатель Захар Прилепин: «Наша элита не доросла до дворянства...» // Комсомольская правда, 2013.01.16].

(3) *Почему же сейчас, когда большинство офицеров получают весьма прилично, когда образовалась «армейская буржуазия», по уровню доходов не уступающая банковским работникам «средней руки», количество вороватых шарлатанов и взяточников в командирских рядах не уменьшается?* [НКРЯ, Виктор БАРАНЕЦ. Офицерскую честь в химчистку не сдашь // Комсомольская правда, 2012.03.28].

(4) *Но стала ли буржуазия, «новые русские» новым правящим классом?* [НКРЯ, РБК Daily. Политики о событиях августа 91-го и современной России // РБК Дейли, 2011.08.19].

Обращает на себя внимание и языковое представление в современных лексикографических изданиях анализируемых нами выше лексем *анархизм, национализм, монархизм*. «АНАРХИЗМ, -а; м. 1. Общественно-политическое течение, отрицающее всякую государственную власть и организованную политическую борьбу» (БТС 2003: 38). Отсутствие в дефиниции «Большого толкового словаря русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова определенных маркеров «буржуазный»,

«мелкобуржуазный», «реакционный», «антикоммунистический», «националистический», что в советское время использовались для соотношения определенного понятия с враждебной идеологической системой, конечно же, есть сигналом деидеологизации данного слова. Определение абсолютно лишено аксиологической маркированности. В то же время нельзя сказать, что данный процесс полностью завершен. Идеологизированным, совпадающим с трактованием в советских словарях остается второй ЛСВ слова АНАРХИЗМ в «Толковом словаре русского языка конца XX в. Языковые изменения» под ред. Г.Н. Складчиковой (1998). Здесь параллельно с совпадающим первым ЛСВ в словаре С.А. Кузнецова представлено и другое значение лексемы: «АНАРХИЗМ, а, м. 2. Враждебное марксизму мелкобуржуазное течение, проповедующее анархию, отрицающее всякую государственную власть (в том числе и диктатуру пролетариата), организованную политическую борьбу рабочего класса» (Складчиковая 1998: 69).

Следует отметить, что на уровне речи постсоветского времени нами не были зафиксированы примеры употребления этой лексемы со значением, отличающимся от значения советского периода.

Идеологизированным остается и значение лексемы НАЦИОНАЛИЗМ. «НАЦИОНАЛИЗМ, -а; м. 1. Идеология и политика, исходящая из идей национального превосходства своей нации другим, подчиняющая общечеловеческие интересы и ценности национальным интересам. *Фашистская идеология основывалась на национализме. Борьба с национализмом.* 2. Проявление чувства национального превосходства, идей национального антагонизма, национальной замкнутости. *Проявление национализма. Выступление депутата с позиций национализма*» (БТС 2003: 608). Отсутствие советских атрибутов «реакционная», «буржуазная», «мелкобуржуазная» не освободило семантику слова от негативной коннотации. В общем, определение почти не отличается от определения в советских словарях. Но, что есть примечательным на пути к трансформации трактования, в «Толковом словаре русского языка конца XX в. Языковые изменения» под ред. Г.Н. Складчиковой (1998) данную дефиницию сопровождает довольно широкий иллюстративный материал, смысл которого имеет не идеологизированный, а объективный характер: «*Изначально само понятие «национализм» не имело теперешнего негативного смысла, «принадлежало к английской политической терминологии, где оно обозначало стремление ирландцев к автономии*» (Владимир Соловьев). В русской же литературе это понятие появилось

в начале 80-х годов прошлого века. Но уже к началу XX века оно успело приобрести негативную окраску, а для положительной характеристики этого явления был найден эквивалент – «патриотизм». На Западе же предпочитают употреблять прежнее понятие, а для характеристики отрицательных, скажем, националистических проявлений, подыскивают другие термины – «нацизм», «расизм», «этноцентризм» и др.» (Скляревская 1998: 415).

Семантическая трансформация анализируемой лексемы находит подтверждение в примерах русской речи:

(1) – *Сегодня во многих СМИ, в том числе и в интернете, путаются, зачастую и намеренно, такие понятия, как патриотизм, **национализм** и нацизм.* [НКРЯ, Владимир Зыков. В СМИ, фильмах и интернете детей оградят от искажения патриотизма // Известия, 2014.05.08]. В данном высказывании содержится определенная языковая подсказка по восприятию слова национализм: определив понятийное ядро каждой лексемы, дифференцировать их и не допускать смешивания их семантики.

(2) ***Национализм** же – вещь хорошая – любовь к своей нации (кстати это не означает ненависти к другим) – что здесь плохого?* [НКРЯ, коллективный. Форум: Православие и «Русский марш» (2012)].

(3) ***Национализм** по Рогозину неразрывно связан с социальной справедливостью: «соединение национальной идеи с идеей социальной абсолютно естественно».* [НКРЯ, Виктор Аверков. Ястреб на скале // «Однако», 2010]. В данных речевых высказываниях положительная оценка слова нейтрализует идеологическую пейоративную коннотацию.

Конечно, что не раз подтверждалось историей, национализм может проявляться крайне негативно и таким образом нести в себе угрозу обществу, поэтому и в постсоветском языковом пространстве русского языка находим примеры с явно неодобрительной маркированностью.

(1) ***Национализм** общества подобен эгоизму в человеке, это качество не считается нравственным.* [НКРЯ, коллективный. Форум: Православие и «Русский марш» (2012)].

(2) ***Национализм** как и расизм не имеет национальности.* [НКРЯ, Второе крещение Руси: на капище в Купчино снесут Перуна (форум) (2007)].

Следующие примеры доказывают, что однозначно нельзя анализируемую лексему трактовать только негативно, как практиковалось это в словарях советского времени. Как результат, в речи наблюдается попытка нейтрализации негативной оценки лексемы, что приводит к появлению такого рода высказываний:

(1) *Остановишься, учил, звездой ниже – твое окружение подумает: жлоб, себя не любит – никого не любит. **Национализм** – сложная штука. Его математически не просчитаешь.* [НКРЯ, Игорь Найденов, Макс Ибрагимов. Макс Ибрагимов: «Совсем другой мебель» // «Русский репортер», № 34 (212), 1 сентября 2011].

(2) ***Национализм** – это только пугало. Дочка была на весенних каникулах во Львове.* [НКРЯ, коллективный. Форум: Как Львов стал украинским городом (2011)].

В «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова находим: «МОНАРХИЗМ, -а; м. Политическое направление, признающее монархию единственной формой государственной власти. *Сторонники монархизма. Осуждать государственный м. Насажждать м.*» (БТС 2003: 554). Хотя само определение лишено оценочной коннотации и представляет собой объективную дефиницию лексемы, но иллюстративный материал еще несет негативную оценку как отзыв советского времени, что эксплицируется глаголами *осуждать, насаждать*. В «Толковом словаре русского языка конца XX в. Языковые изменения» под ред. Г.Н. Складневской (1998) данная лексема вообще не фиксируется.

Примеры «живого» дискурса свидетельствуют амбивалентность в оценке данной лексемы:

(1) [demogog, nick] *Потому чистый **монархизм** не продолжается веками, а уходит вместе с Путиным.* [НКРЯ, Национал-анархизм (форум) (2006)].

(2) *Она разделяет убеждения и предрассудки своей среды – шовинистический **монархизм**, великорусский парадный патриотизм, веру в незыблемость сословных и национальных привилегий, в безусловность своего кастового превосходства.* [НКРЯ, Людмила Евдокимова. Февральская революция глазами любительницы «мягких тканей и духов» (2015)].

(3) *Началось с того/ что **монархизм** – это основа.* [НКРЯ, Михаил Булгаков. Программа "Гордон" (НТВ) (2003)].

(4) *Почему хорош монархизм / почему я убежденный монархист.* [НКРЯ, Беседа Д. Диброва с И. Охлобыстиным в эфире телепередачи «Антропология», НТВ // Архив Хельсинкского университета, 1999].

4 Выводы

Как базовые, фундаментальные единицы советского идеологического дискурса, проанализированные нами идеологемы обладали исключительно положительной или отрицательной семантикой. Данные лексемы были инструментом целенаправленного внедрения в общественное сознание универсальной нормативно-ценностной системы, подчиняющей себе многочисленные тематические сферы жизнедеятельности советского человека. Произошедшие в конце XX века изменения советского общества привели к тому, что советские идеологемы не могли более использоваться в функции мировоззренческих аксиологических ориентиров. Процесс изменения русского языка, отражаясь, прежде всего, на деидеологизации лексического состава в целом, коснулся и исследуемых нами идеологем. Под влиянием внеязыковых изменений к. XX нач. XXI вв. анализируемые лексемы испытывают значительные семантические трансформации, наблюдаемые как тенденция к деидеологизации их семантики, а также аксиологической неустойчивости. В процессе исследования к особенностям рассматриваемых слов в плане семантических изменений относятся: утрата сем положительной vs. отрицательной эмоциональной оценки; замена сем отрицательной оценки на нейтральную, положительной на отрицательную vs. нейтральную; развитие амбивалентной эмотивности словесных знаков. Данные семантические процессы обусловлены снятием идеологических наслоений в плане содержания анализируемых идеологем и их переориентацией на обозначение реалий российской действительности.

Изучение образцов «живого» дискурса (национальный корпус русского языка), которые содержат анализируемые идеологемы, полностью подтверждает выводы, сделанные на основе анализа объективации этих лексем на уровне языка (на основе анализа словарных дефиниций).

Литература

- 1 БТС – КУЗНЕЦОВ, Сергей (2003): Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт.

- 2 ЗАВАРЗИНА, Галина (2007): Общественно-политическая лексика русского языка новейшего периода и проблемы ее преподавания в иностранной аудитории. – In: Вестник РУДН. – Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2007. №4.
- 3 КУПИНА, Наталья (1997): Идеологическое состояние лексики русского языка. – In: Под ред. И.Т. Вепревой: Русское слово в языке, тексте и культурной среде. Екатеринбург.
- 4 МАС – ЕВГЕНЬЕВА, Анастасия (1999): Словарь русского языка. В 4-х т. Москва: Русский язык.
- 5 ОЖЕГОВ, Сергей (1988) Словарь русского языка / под ред. чл.- корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. Москва: Русский язык.
- 6 СКЛЯРЕВСКАЯ, Галина (1998): Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения. СПб.: Фолио-пресс.
- 7 СТЕПИН, Вячеслав, ГУСЕЙНОВ, Абдусалам, СЕМИГИН, Геннадий, ОГУРЦОВ, Александр (2000): *Новая философская энциклопедия*. Москва: Мысль.

Сведения об авторе:

Летючая Любовь Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранной филологии, перевода и методики обучения ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», Украина.

“Having a business conversation with oneself?”: Self-formulations as an interactional strategy

Helena Lohrová

1 Introduction

Within conversation analytical studies, formulations have been described as an interactional strategy used by recipients to verbalise the past talk in order to communicate their understanding of what has occurred (Garfinkel and Sacks 1970; further on Heritage and Watson 1979). This plays a significant role in assisting speakers to manage business and professional interactions in order to get work done. Drawing on research into the language of business meetings and decision making, it was noted that in particular circumstances the conversational practice of formulating was exploited by the initial speaker to self-formulate on their own words or on descriptions of past actions, in effect having a conversation with oneself. Interactively, self-formulating enabled speakers to communicate complex ideas in a coherent manner, systematically maintaining the sense of the conversation whilst avoiding the potential for interruption and disagreement until the message had been conveyed in its entirety. As a conversational strategy, the ability to self-formulate effectively is worthy of attention as it has a practical application in contributing to the effective running and decision making of workplace interactions.

The conference contribution presented a set of business meetings data that formed the basis of the analysis. It introduced Conversation Analysis as a method suitable for the analysis of discursive practices and for the identification of their prominence and distribution in authentic spoken interactions. The practice of self-formulating was linked to the occurrence of extended turns. The data analysis therefore focused on what was occurring discursively in these longer stretches of talk. It was clarified why self-formulations become instrumental for the development and coherent delivery of complex ideas and troubles as well as for fixing and transforming the key messages of the ongoing interaction; by implication, assisting in the maintenance of one's turn and in creating a conversational impact on the meeting at hand. The use of the practice of self-formulating was then illustrated by presenting an example of one extended turn – lasting over eight minutes of speaking time.

This paper provides a summary of the conference presentation. Further findings reporting on the practice of self-formulating are subject to an ensuing paper to be submitted for publication in 2019.

2 Data

The data were drawn from 67 meetings that generated over 60 hours of recorded meetings talk collected in a large Chamber of Commerce in the UK and of which almost eight hours of talk were fully transcribed. Unlike many Chambers in mainland Europe, the organisations in the UK are not centrally funded by government and membership is not mandatory. UK Chambers therefore rely on delivering services and business support programmes which are seen to assist business growth and for which businesses will pay. This focus on service delivery places demands on joint working, creative thinking and regular communication in order to get work done effectively.

The data were gathered from three operational teams over a period of 12 months. Two of the teams – the Regeneration Team (REG) and the International Trade Advisers' Team (ITA) – were delivery teams working with companies to assist them in improving their business performance. These two teams focused on offering business growth services and export services. The third team – the Information Technology User Group (ITUG) – was an internally-facing team working across the entire Chamber in order to improve IT services for its users. Each team was led by a Senior Operations Manager (SOM) who reported directly to the Chief Executive.

3 Methodology

Conversational Analysis provides a robust methodology for the analysis of spoken conversational data. One of the fundamental tenets in conversation analytical studies is that talk is structured, organised and has rules¹. If we can record naturally occurring talk, this can then be transcribed and subjected to analysis and comparison in order to understand and question how we can communicate effectively in different social and professional contexts. The impact of CA studies is thus in the main applied to workplace and institutional interactions with research primarily looking to inform professional practice².

¹ A notion originally proposed by Harvey Sacks and subsequently formalised in a joint paper "A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation" (Sacks et al. 1974).

² See Sarangi and Candlin (2010) for a discussion of professional practice and an explanation of why professional practice stands at the heart of applied linguistic studies.

The fact that talk is ordered locates the research focus to the direct observation and analysis of people talking their way through the business day. In business meetings ‘talk is work’ and ‘work is talk’. Talk is not merely the conduit through which action is enabled. It is also constitutive of how individuals, through interaction, build a shared sense of understanding, achieve clarity, and make decisions on future work.

Drawing on Boden’s (1994: 50-52) notion of “organizations in action”, Figure 1³ develops the link between, on the one hand, talk and, on the other, the key aspects of organisational life, its purpose, performance, and decision-making.



Figure 1: Talk as Work & Work as Talk: adaptation of Boden’s concept ‘Organizations in Action’

As Figure 1 conceptualises, organisations set the parameters and strategic targets within which meetings take place; each business team has operational goals that need to be achieved (Organisation – Purpose). Organisations create the framework, guidelines, and rules within which work must be accomplished (Organisation – Processes). In addition, all individuals who attend meetings bring with them their expertise, operational knowledge, and their intellectual and communicative capacity (People – Individuals and Job Roles). Functionally, each meeting thus aims through talk to progress the work of the organisation. The analysis of such interactions will determine to what extent and effect the teams manage this.

³ Originally published in Lohrova (2015: 17)

4 Analysis

4.1 The prominence of extended turns in business meetings

It was noted that in business meetings there was a significant preponderance of extended turns, that is, turns exceeding the minimum time limit of ten seconds. In the data, it was not uncommon for some turns to exceed one minute or more in length. Individual contributions in which speakers maintained the floor for ten seconds of speaking time or longer typically represented points of further conversational focus, the core of subsequent interaction.

Interactional asymmetry when speakers are either granted or able to hold a larger proportion of the conversational floor is a feature customary to the discourse of institutional and professional settings (Drew and Heritage 1992). Some of the seminal studies undertaken in the areas of classroom discourse (e.g. Sinclair and Coulthard 1975), courtroom talk (e.g. Atkinson and Drew 1979), news interviews (e.g. Heritage 1985), mediation (e.g. Greatbatch and Dingwall 1989), or psychotherapy (e.g. Antaki et al. 2005) persuasively document this.

While it may be tempting to attribute interactional asymmetry to professional roles and status, such as the boss does all the talking, the analysis needs to begin by addressing those features of the interaction to which the participants' conduct is demonstrably oriented (Drew and Heritage 1992). The central question to the analysis thus became: what was occurring discursively in the extended turns which enabled work to be accomplished.

The most striking finding was the compelling relationship between the frequency of extended turns used by speakers in the meetings and their duration. In business meetings, the practice of self-formulating – formulating on one's own words or on descriptions of past actions – was inherently linked to the ability to maintain one's turn. By implication the successful use of self-formulations extended the time which a turn took to deliver.

Figure 2 below illustrates the relationship between the frequency of extended turns in the meetings and the total amount of meetings time that they took up. The data were drawn from four meetings and were representative of all the meetings observed over the twelve-month study.

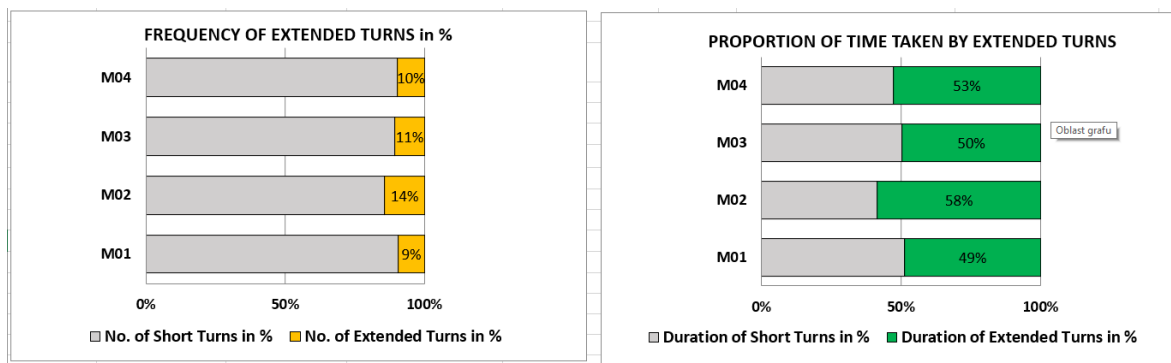


Figure 2: Extended Turn Analysis – four meetings

On average from across the meetings examined, approximately 11% of turns were realised in the form of extended turns, and these turns commanded more than 50% of the meetings time. In other words, although extended turns were considerably less frequent than were short turns, they indeed constituted the majority of the meetings time, and by implication the majority of the meetings talk occurred there.

Interestingly, in in meetings it was typically the Senior Operations Managers (SOMs) who produced most of the talking. SOMs dominated the meetings both in terms of the time they spoke for and in the use of long stretches of talk. Figure 3 presents a statistical summary of one of the IT User Group meetings and identifies the dominance of the SOM's conversational contribution in the meeting.

ITUG01_STATS (Focus on ETs)						
SPEAKER	No. TURNS	No. ETs	Frequency of ETs in %	ETs DURATION (s)	Duration of ETs in %	DECISIONS
Sharin	140	53	15%	2995	66%	13
Alistair	18	3	1%	45	1%	1
Amanda	90	17	5%	350	8%	0
Cohen	4	0	0%	0	0%	0
Duncan	16	2	1%	40	1%	1
Liz	7	0	0%	0	0%	0
Mike	25	4	1%	80	2%	1
Ron	12	5	1%	140	3%	0
Steve	20	5	1%	80	2%	0
Helena	2	0	0%	0	0%	0
All	22	0	0%	0	0%	0
TOTAL	356	89	25%	3730	82%	16

SHARIN	%
Turns in the meeting	39%
LTs in the meeting	60%
LTs:No. Turns	38%
LTs Duration	80%
LTs Duration:Meeting Duration	64%
Decisions	82%

Figure 3: ITUG01 Statistical Information

In the ITUG1 meeting Sharin was the SOM. He dominated the meeting both in terms of the number of turns he took in the meeting – 39% of all turns, as well as in the length of his contribution – 64 % of the total meeting’s time.

Sharin’s conversational dominance is perhaps not surprising given the SOMs’ role to lead their departments and the authority that their role invested in them. Clearly, however, it became of interest to examine the discursive strategies used by SOMs to maintain their turns. These extended stretches of talk therefore became the focus of further investigation.

4.2 Self-formulating as an interactional strategy

The analysis of the extended turns identified a number of discursive strategies being used in combination with the aim to deliver information and progress work. One of these strategies was the repeated use of self-formulations, predominantly utilised by SOMs. Self-formulations assisted SOMs in maintaining their turn and allowed the unfolding of meetings talk whilst limiting the possibility for disruption or disagreement, in effect having a conversation with oneself or possibly thinking out loud.

Interactionally, self-formulating draws on the concept of “formulating a conversation” originally described by Garfinkel and Sacks (1970: 350):

[D]escribe that conversation, to explain it, to characterize it, or explicate or translate, or summarize, or furnish the gist of it, or take note of its accordance with rules, or remark on its departure from rules.

In conversation, formulating may thus take many forms.

In business meetings data, the discursive practice of formulating was continually present. This comes as no surprise as meeting participants seek to collaborate in the meetings and through the use of formulations demonstrate their understanding of the past talk or seek to confirm their understanding of it.

To illustrate this, in the following example a formulation (T169, arrowed) is employed by an external consultant working with the International team who has been commissioned to undertake a marketing campaign. Consider the sequence of turns below:

Data Sample 1: ITA05_As part of the script – FORMULATION

Participants: <n Dee> External Marketing Consultant – a guest, <n Adam> Acting Chair, International Trade Adviser, <n Julia>, <n Max>, <n Sam> International Trade Advisers.

→169 <n Dee>Ok, so you know, (0.5) as part of the script that I would develop, is it

or me all right for me to be saying, uhm that maybe you're a sign-post mechanism to
(0.3) help /support ? funding/ that could be available? (45:47)

- 170 <n Adam> Yeah
171 <n Julia> Hmh, [yeah, definitely]
172 <n Max> [Hmh hmh]
173 <n Adam> It's a very it it's a fine line [<M> Mhm] between saying there is,
[<D> Yes] and there may be.

Dee, the external consultant, begins her turn with a discourse marker 'Ok' punctuating the closure to the preceding talk. She is signalling that she has understood the past discussion and wishes to move the conversation forward. With the use of the turn-inference marker 'so', Dee then suggests a possible course of action by testing out the types of messages that she would want to communicate to the business community. She frames this as a question – 'is it for me all right to be saying' – and then formulates the past talk. The team members respond positively (T170 – T173) and the meeting moves forward.

The pervasiveness of formulations in professional contexts stems from their fundamentally twofold character – that of having both sense-making and sense-constructing properties. In business meetings, and in professional contexts more generally, formulations essentially summarise past talk in order to create a shared understanding, retain key messages, and edit and transform talk thus far, which in meetings traditionally leads to formulating proposals and decisions⁴.

While highly frequent in business data, self-formulating has so far been given minimum attention. Conceptually, self-formulations – formulations of a gist when the speaker formulates on their own words or on descriptions of past actions – have been described in the seminal paper by Heritage and Watson (1979) when the authors discuss the role formulations play with respect to the management and organisation of talk at the level of topic. As Heritage and Watson (1979:149) assert (*emphasis added*):

In many conversations, long sections of talk may be devoted to the descriptive unfolding of complex collections of matters. Where such a collection is available to one speaker but not to his or her conversationalists, the unfolding of that collection may involve the development of a turn pattern which consists of

⁴ Cf. Antaki (2008: 26-42) for the use of formulations in psychotherapy, namely, formulations serving the therapist's interest in a number of ways – shaping symptoms, closing down troubles and tending interpretations towards the psychological.

a series of lengthy turns by the knowledgeable speaker complemented by short turns by that speaker's recipients. ...

In such environments, the provision of formulations by news recipients may elegantly address the problem of preserving a sense of cumulative understanding of long stretches of talk. The provision of formulations (or formulating assessments) by communicators of troubles or, more generally, by those who produce a series of long turns, may also address the problem of achieving cumulative sense.

In other words, Heritage and Watson recognise that not all meetings participants are equal in terms of knowledge or understanding of the discussion at hand. In those circumstances some speakers need more time to communicate their messages. They still, however, are required to deliver their messages in a way that the listeners can understand and make sense of. It is therefore necessary at periodic intervals to formulate on the past talk and retain a sense of its meaning which is projected into the continuing talk as it unfolds.

Formulations are thus a necessary part of discursive interactions and play an essential role in assisting participants in creating a shared understanding of what is occurring through talk while retaining those parts of that talk which inform the ongoing debate. By undertaking a formulation, a listener is testing or signalling their understanding of what is occurring. Equally, self-formulations if they are to assist listeners in making sense of the conversation must satisfy the same conditions and discursively achieve the same outcomes as would formulating activity undertaken between two or more meetings participants.

The analysis of self-formulating therefore informs the understanding of meetings interactions on two levels. Firstly, it generates an insight into how SOMs were able to sustain their extended conversational contributions. And secondly, it maps out how – if at all – self-formulations assisted in the unfolding of the meetings talk, its coherence and sense in order to get work done through talk.

4.2 A single-turn analysis – ITUG T3 Marcus

For the purposes of this article and to demonstrate the phenomenon of self-formulating the focus is directed to a single turn – Turn Three from the second meeting of the IT User Group (ITUG02_T3). It represents the longest single turn in the data recorded. At over 8 minutes long (500 seconds), the turn clearly illustrates Heritage and Watson's (1979) assertion that self-

formulating as a discursive practice underpins the communication and descriptive unfolding of complex collections of matters (*see above*).

In the turn⁵, Marcus updates the team on the progress in the adoption and implementation of a new document management system (DMS), a large-scale project that the organisation has decided to undertake. In addition to reporting and justifying the actions taken to date, the ultimate purpose of Marcus's turn is to guide the staff through the change and to develop a base of organisation-wide involvement in the project.

Turn ITUG02_T3 contains ten formulations that segment the turn into comprehensible chunks. All formulations are embedded alongside other discursive practices – most prominently including explanations and accounts – as it is through these that Marcus sets out the content and detail of what he has to say.

Discursively, the practice of self-formulating integrates the core themes in Marcus's turn with implications specific to the organisation. Self-formulations infuse Marcus's contribution with important interpretative and fixative properties; they summarise both the logic and rationale of the past talk and organisational action, then transform these into a set of key messages and decisions.

The key messages of Marcus's extended contribution may be retrieved from Figure 4 (below) presenting the summative content of the formulations contained in the turn. It is of interest to consider the way in which the formulations constitute the backbone of Marcus's input to the meeting:

⁵ *See the Appendix for a full transcript of the ITUG02_T3*

ITUG02_T3_Marcus – Self-formulating the key messages	
PRACTICE	ORIGINAL TEXT
Z	
E1	
F1(SC)	(0.6) Uh (0.2) but more IMPORTANTLY, it enabled us to see, that actually, (0.8) looking at (0.8) the way we manage documents, (0.6) there's two things we got to do. (0.2)
E2	
F2(FPD)	(1) So, (0.3) we've we've acknowledged the fact, that you need some sort of PROTOCOL, you need some sort of (0.3) RELATIONSHIP (0.2) map, to understand what you're doing, and what you should do about it. (1.1) <u>Now, (0.7) before we go into any solutions, we've decided that, actually what we REALLY need to do, is (24:40) have a thorough (0.3) FEASIBILITY study, (0.3) around what we're trying to do as an organisation.</u>
A1	
F3(FPD)	(0.5) So, (1.3) rather than come up with some actions, we think the first thing we need to do, is to get some feasibility. (0.3) The SECOND thing we've got to do, is REALLY embed this in what we want to do as a business. (2.3) <u>And therefore what we're proposing to do, we're getting the consultants back in on the: seventh of (0.4) (25:40) SEPTEMBER, (0.7) to do a presentation to (0.8) the: u:h (0.5) executives, through the STEERING group, (0.4) to kind of get them raise the game and to see what WE DO,</u>
A2	
F4(SC), D rep.	<u>So we've kind of taken half-a-step backwards, I think, (0.2) with the intention of getting the ex on board, and getting them to commit, (0.2) number one to an understanding that this is a bigger issue than just fixing (1.2) scanning (0.4) or whatever, and secondly, that we need to spend a little bit of money on that (27:20) feasibility study to get it right, (0.8) and that we need to go outside the business to get that. (0.3)</u>
E3	
F5(SC)	(1) However, what it HASN'T DONE, (0.2) all of that, is taken away some of the other ISSUES, that that we still GOT as a business, that that we kind of KNOW, but we can never kind of put our finger on,
E4	
F6(FPD)	<u>So, one of the things I want you to take back to your teams please, is (0.4) how MIGHT you approach this idea about the big picture, in terms of - - (0.2) uh (0.4) you know, where where you THINK your reference points are (28:40) for managing documents,</u>
A3	
F7(FP)	(0.5) So it would be useful if you can go back to your teams, to kind of get the scope of that, and secondly (0.2) (29:00) u:h a reinforcement to the fact, that this IS gonna be on the horizon, and it WILL grow, we WILL have (sic) involve more people, we WILL have to do some data RESEARCH, as well! (0.2)
A4	
F8(SC)	So it depends a little bit on how exec go with it,
E5	
E6	
E7	
A5	
Z	
F9(FP)	so (0.2) we got to bring about a culture change where everybody is actually lined up to do (taps the table) this, before we spend (30:40) ANY amount of money,
A6	
F10(SC)	(0.2) so, (0.2) that's a kind of a long speech, but that brings us up to date on where we are. So we expect some feedback (31:00) after the seventh of September.

Figure 4: ITUG02_T3_Marcus – Self-formulating the key messages

It is perhaps not surprising that Marcus is required to self-formulate at particular intervals. As Heritage and Watson suggest, Marcus is the only one present who has an overview of the project. In order to maintain coherence and engagement of the meetings members, Marcus frequently needs to self-formulate in order to ensure the others are able to understand the messages. By implication, this creates a longer stretch of talk as Marcus, step by step, builds up a picture of what the team need to do.

As in the case of Marcus's turn above, self-formulations in the meetings data thus paved the way for the announcement of proposals and decisions, and for the initiation of agreed action. Having built the 'big picture' in self-formulations F1 to F4, Marcus (from self-formulation F5) started transforming the key messages into a collective action. He primed those present to become the ambassadors of the information just received and to start acting as news deliverers disseminating the change across the organisation.

Visually interesting, is perhaps an aggregate of the analysis of formulations F1 to F10 presented in Figure 5. The figure synthesises the key messages and articulates the dynamism of the language used by Marcus. It worth noting that in addition to being very methodical in the delivery of the messages and in their logical structuring, Marcus is also very good at using rhetorical devices of his voice to stress key words, ideas and actions.

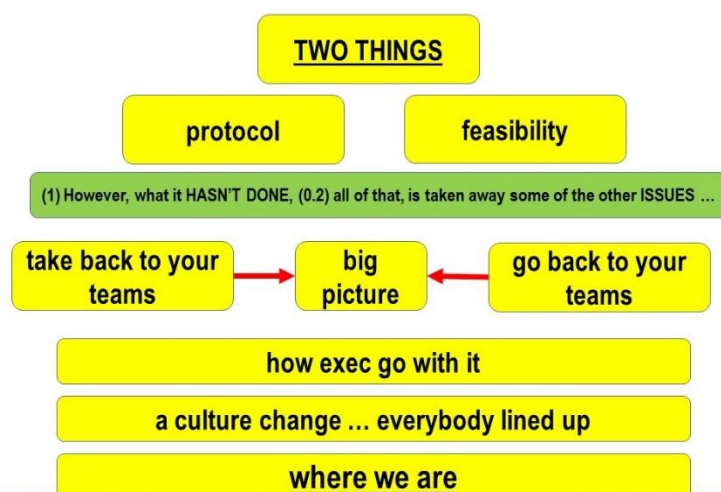


Figure 5: ITUG02_T3_Marcus – a visual representation of ITUG02_T3 key messages and actions

Importantly for the final outcome, self-formulations in Marcus's turn achieved more than simply reducing the talk into its summary. The employment of self-formulations at regular intervals throughout the turn introduced a specific interactive dynamic to the meeting. Firstly, having to absorb both the gist of the discussion and a prediction of future direction placed

demands on the active listening and comprehension faculties of those present at the meeting; by implication, it also engaged them in the talk.

Secondly, in their role of news recipients, meeting participants were expected to take in and process not only the individual messages but the entire contribution. Self-formulations were designed to assist in this. By presenting the information in bite-sized chunks, speakers were systematically introducing reference points that grounded the formulations in the fact, the justifications, and the reason constructed by the other discursive practices.

A point critical to the understanding of this interactive pattern, and of its implication for the practice of self-formulating, is that confirmations of formulations “are massively preferred”.⁶ More specifically, as Heritage and Watson (1979: 144, *emphasis added*) further clarify, such preference is inherent to formulations – of gist especially – because they:

[D]escribe *materials which have been collaboratively furnished* through an ongoing temporal sequence of talk for which appreciations of that talk’s orderliness and sense have been treated as *a basis for subsequent talk*.

Self-formulations introduced in the extended turns essentially represented the milestones reached within the interaction. When transferred without negation, they were treated as joint achievements thus fixated those points of the interaction that had been reached consensually.

5 Concluding remarks

The analysis of the data identified the phenomenon of self-formulations as being an expected and pragmatic outcome of talk in interaction. The ability to systematically lead meeting members to a single understanding of what is occurring is important if work is to be completed correctly. The use of self-formulations as a discursive strategy to maintain the speakers turn is essential if complicated ideas are to be communicated without disruption or debate. Key messages can be stressed and signalled to the listeners who in turn can retain these messages for future talk or communication in future meetings.

SOMs were highly effective in using self-formulations as part of a planned and co-ordinated strategy in the delivery of key messages. Discursively, self-formulating obviated the opportunity for second party interaction typically formed by verbal confirmations or

⁶ In this claim, Heritage and Watson (1979) follow from the findings of Pomerantz (1975) regarding the aspect of preference organisation of assessments produced by recipients.

disconfirmations; the traditionally expected response of adjacency pairing was fulfilled as part of the self-formulating activity. This enabled managers to prevent disruption or challenge from arising in the initial stages of the turn. Although their monologue created in the extended turn was not in its own right a conversation, by implication it was, however, required to behave as one.

In the analysis of the data, self-formulations were signalled in the longer stretches of turn taking, in the case of Marcus's turn in excess of eight minutes. In ITUG02_T3, Marcus used self-formulations to build and to transform the key messages into a collective action. The key messages were formed and made available to be taken forward into the subsequent talk of the meeting. As a discursive strategy, self-formulations were thus instrumental in maintaining the turn. Future research of self-formulating should therefore be directed at examining extended turns of talk as that is where self-formulations manifest themselves.

The application of the understanding of self-formulations as an interactional strategy in business meetings offers the potential to improve meetings effectiveness. Individuals who have the knowledge and skills to use self-formulating as part of their discursive repertoire improve their ability to communicate clearly and – if they are the team managers – to lead their teams effectively. This in turn contributes to the continuous development of their professional practice.

References

- 1 Antaki, Charles/Barnes, Rebecca/Leudar, Ivan (2005): Diagnostic formulations in psychotherapy. *Discourse Studies*, 7(6), 627-647.
- 2 Antaki, Charles (2008): Formulations in psychotherapy. In A. Peräkylä, C. Antaki, S. Vehviläinen, & I. Leudar (eds.), *Conversation Analysis and Psychotherapy* (pp. 26-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- 3 Antaki, Charles (ed.) (2011): *Applied Conversation Analysis. Intervention and Change in Institutional Talk*. London: Palgrave Macmillan.
- 4 Atkinson, J. Maxwell/Drew, Paul (1979): *Order in Court: The organisation of verbal interaction in judicial settings*. London [etc.]: Macmillan [for the] Social Science Research Council.
- 5 Boden, Deidre (1994): *The Business of Talk: Organizations in Action*. Cambridge: Polity Press.

- 6 Drew, Paul (2003): Comparative analysis of talk-in-interaction in different institutional settings: a sketch. In: Glenn, P.J., LeBaron, C.D., Mandelbaum, J. (Eds.) *Studies in Language and Social Interaction in Honor of Robert Hopper*, pp. 293—308.
- 7 Drew, Paul/Heritage, John (eds.) (1992): *Talk at Work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 8 Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1970): On formal structures of practical action. In J. C. McKinney & E. A. Tiryakian (eds.), *Theoretical Sociology* (pp. 338-366). New York: Appleton-Century-Crofts.
- 9 Greatbatch, David/Dingwall, Robert (1989): Selective facilitation: Some preliminary observations on a strategy used by divorce mediators. *Law & Society Review*, 23(4), 613-641.
- 10 Heritage, John/Watson, Rod (1979): Formulations as conversational objects. In G. Psathas (ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (pp. 123-162). New York: Irvington.
- 11 Heritage, John (1985): Analyzing news interviews: aspects of the production of talk for an "overhearing" audience. In T. van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 95-119). London: Academic Press.
- 12 Lohrová, Helena (2015): *Decision-making in Meetings Discourse: Applied Linguistic Research*. Praha: Academia.
- 13 Pomerantz, Anita (1975): *Second Assessments: A study of some features of agreements and disagreements*. Unpublished Doctoral Dissertation in Sociology, University of California at Irvine.
- 14 Sarangi, Srikant/Candlin, Christopher (2010): Applied linguistics and professional practice: Mapping a future agenda. Editorial. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice* 7 (1): 1–9. <http://dx.doi.org/10.1558/japl.v7i1.1>
- 15 Van der Howen, Fleur/Slidrecht, Keun Young (2016): The form and function of formulations: Co-constructing narratives in institutional settings. *Journal of Pragmatics*. Editorial. 105, pp. 55-55

Appendix

The transcript of the digital recording of the IT User Group (ITUG), Meeting 02, Turn Three

ITUG02_T3 - Document Management System (DMS)

IT User Group Meeting. Recorded 16/08/2005. Objective – to raise IT system problems and other performance-related issues, and to take part in the decision-making about IT strategy and policies undertaken by the organisation. 11 participants. In attendance - <Marcus> Chair, <Liz>minutes, <Sharin>,<Alistair>,<Amanda>,<Mike>,<Steve>,<Duncan>,<Ron>,<Cohen>,<George>. Duration 1hour 29min 21seconds.>

- 3 <n Marcus> [Well, I think] that's probably the next thing, Document Management, and a quick update on (0.5) on what we're doing there (0.6) (coughs) uh (0.8) Sharin, (name surname, senior manager) and I went to see some consultants on a training course they ran, which was very helpful, because (0.4) their basic PREMISE was one where if you're trying to manage documents, (23:00) (0.4) there's a STACK of questions upfront, that (0.4) is worth sorting out, before you get ANYWHERE near (0.4) solutions, (0.2) scanning, uh digitising everything, whatever, (0.8) uh (0.2) which includes some fairly basic things, like you know, why do you keep documents, why do you keep records, what's is a rec- what is the difference between a record and a document, all sorts of things that actually set (23:20) a BETTER framework, to say, well, WHY DO YOU KEEP DOCUMENTS? Why do you create them, why do you keep them, why do you store them, how do you retrieve them. (0.6) Uh (0.2) but more IMPORTANTLY, it enabled us to see, that actually, (0.8) looking at (0.8) the way we manage documents, (0.6) there's two things we got to do. (0.2) Firstly, is really (23:40) understand what we're trying to do as a business, (0.8) for (0.4) managing our documents. We we've come at it, if you like, from several different angles, (0.8) u:h (0.2) one of which is the MOVE, (0.7) we know we got to start thinking about archiving, or moving, or potentially when we move, there will be less space, (0.2) so we need to think intelligently about stuff we want on our DESK, and stuff we DON'T want on our desk, (24:00) that's quite critical, and that's that's that's EFFECTIVENESS, isn't it, and efficiency. (0.4) And then secondly, it's about whether we as an organisation, are making the most out of (0.4) TEAMWORKING, (0.2) to say, well, actually when we create a record, which might be a CUSTOMER record, (1.4) probably each of our separate departments, (0.8) uh with the- -probably with the exception of Finance, (24:20) because you don't keep customer records in that sense, (0.4) could do our own thing. (1) So, (0.3) we've we've acknowledged the fact, that you need some sort of PROTOCOL, you need some sort of (0.3) RELATIONSHIP (0.2) map, to understand what you're doing, and what you should do about it. (1.1) Now, (0.7) before we go into any solutions, we've decided that, actually what we REALLY need to do, is (24:40) have a thorough (0.3) FEASIBILITY study, (0.3) around what we're trying to do as an organisation. We're trying to get some consultancy to help us DO that, uh (0.7) because we don't know what we DON'T KNOW. (0.8) And actually, uh (0.2) if we don't take a STRATEGIC view of all this, the DANGER is, we could take ANY route that might help us in the short term, scanning documents might (0.5) shift everything onto (25:00) some digital framework or microfiche, (0.4) and actually might get rid of PAPER, but might not actually HELP us in the long, in terms of coordinating records, getting SINGLE-client records together, for example, uh (0.6) working more COLLABORATIVELY to say, we're working with a client, or programme, or even in FINANCES, that a single piece of information can be accessed (25:20) through EVERYBODY, in the SAME WAY, so that we actually all know what we are doing. (0.5) So, (1.3) rather than come up with some actions, we think the first thing we need to do, is to get some feasibility. (0.3) The SECOND thing we've got to do, is REALLY embed this in what we want to do as a business. (2.3) And therefore what we're proposing to do, we're getting the consultants back in on the: seventh of (0.4) (25:40) SEPTEMBER, (0.7) to do a presentation to (0.8) the: u:h (0.5) executives, through the STEERING group, (0.4) to kind of get them raise the game and to see what WE DO, when Sharin, (name of aforementioned senior manager) and I went away, which is kind of look at the big picture, (0.4) like where my document management fit (sic) within, (0.8) you know, CORPORATE objectives within (0.2) TECHNOLOGY (26:00) objectives and all the rest of it, and is actually having the sense of (0.2) uh (0.4) what it's all about, and the REALITY is, I'm hoping, that the steering group will say, what we said was crikey, we actually DON'T know where we ARE, and we DON'T know where we wanna BE, (0.3) and therefore the point of a feasibility study is to start (0.3) doing some some work on, well, (0.2) what sort of scale is the problem, how many records (26:20)

DO we create, (0.2) retrieve, move about, access, (0.2) you know, what is the scale of it, what is the: OPPORTUNITY for us in terms of u:h (0.2) efficiency, saving money, saving effort, (0.2) and also, what is the cost of doing it, (0.3) 'cause (0.2) the FINAL thing we - - they did, was uh a sort of (0.2) SHOWCASE of all the potential (26:40) suppliers out there, and believe you me, there are a MILLION and one suppliers out there who've all got their little angle on, how to manage your documents better, (0.3) and we did get a presentation from firm who had a SOFTWARE application, which was about, (0.2) fundamentally about a DESKTOP (f) organisation, wasn't it, like [<S> mhm] like Google Search, if you've seen that one, that was a way of quicker accessing what you've got, easier access (27:00) but that didn't actually solve the bigger problems, about what are we trying to do. So we've kind of taken half-a-step backwards, I think, (0.2) with the intention of getting the ex on board, and getting them to commit, (0.2) number one to an understanding that this is a bigger issue than just fixing (1.2) scanning (0.4) or whatever, and secondly, that we need to spend a little bit of money on that (27:20) feasibility study to get it right, (0.8) and that we need to go outside the business to get that. (0.3) So the idea is on the seventh of September, we'll have a short presentation from the consultants, (0.2) kind of, giving a bit of exposure to the big PICTURE and getting the executive to say, YEAH, ok, u:h we NEED to take some action on that, it seems to be the right thing to do, is to do the feasibility study, and here is a BUDGET to DO it_ (27:40) (0.3) u:h and then we're gonna spend the rest of that DAY (0.2) with the: (0.2) uh document management system working GROUP, (0.2) trying to SCOPE THAT OUT what we need to do in terms of information, shaping it, putting a plan together, (0.2) uh (0.2) before we actually write a cheque for somebody to go 'n have lot of money (0.4) uh from us. Does that make sense? (28:00) (1) [<Mi> Yeah] (breathes in) (1) However, what it HASN'T DONE, (0.2) all of that, is taken away some of the other ISSUES, that that we still GOT as a business, that that we kind of KNOW, but we can never kind of put our finger on, like, you know, are we being as efficient as we can around managing our documents, are we looking at simple protocols that might improve (0.2) the way we work, the way we create files, the way we share files, (28:20) uh (0.2) and the the MOVE, although it's been put BACK, (0.2) u:h is still looms as being something that will force the pace, and will get people to think about it. So, one of the things I want you to take back to your teams please, is (0.4) how MIGHT you approach this idea about the big picture, in terms of - - (0.2) uh (0.4) you know, where where you THINK your reference points are (28:40) for managing documents, 'cause it's easy for us all to say, there are no company protocol (sic), (0.2) uh but actually, we all DO things, (0.6) we all DO create, (0.2) store, retrieve, (0.2) uh handle (0.2) documents, files, whatever, (0.4) all the time_ (0.5) So it would be useful if you can go back to your teams, to kind of get the scope of that, and secondly (0.2) (29:00) u:h a reinforcement to the fact, that this IS gonna be on the horizon, and it WILL grow, we WILL to have (sic) involve more people, we WILL have to do some data RESEARCH, as well! (0.2) [<A> mhm] so, you know, actually, (0.5) if if these consultants came to us, and said, well, how many documents have you GOT, (1.5) that you might create in a YEAR, (0.5) I, personally, would have the trouble getting and coming up with a number. (29:20) (0.4) I mean the only way we can do that, is a bit of data gathering, so we will be involving the group to go back and say, (0.4) uh (0.2) you know, what's the scale of all this. Does that make sense? (0.2) [<A> Mhm] So it depends a little bit on how exec go with it, Sharin has been doing his best to warm them up, so that it is not a surprise, (0.2) and (0.2) clearly there is an UNDERSTANDING, that, you know, we can't do this INTERNALLY, we can't do it SMARTLY (29:40) internally, (0.2) the FINAL thing to say, is that whenever the consultants kind of tried to get us a MARKER for what it's at, they talked very much in terms of a three-year plan, (1) uh (0.4) this - - you know, were thinking, well, if we could bring about some changes, we got the move, we could (0.2) make some decisions about maybe buying some (0.2) different technology, maybe getting a scanning (30:00) protocol, you know, getting a set of words about how to create a file, (0.2) cr- - uh using some software that stop people creating a new client file if one already existed somewhere else, those are all things are very doable in the SHORT term, but I think, it's CONVINCED us that we need to go back, and it may be (0.2) year TWO? before we start seeing some real BENEFITS (0.3) coming through, (0.2) 'cause it's it's also about change management process (30:20) isn't it (1.7) we as an organisation are not very good A: at making decisions saying everybody will do this THIS (ff) (pounces the table loudly), and sticking to it, uh we're even worse at deciding what the THIS IS (pounces the table). So, (0.2) does that make SENSE_ and I'm getting some smiles, so you do understand what I mean, [(all laugh)] so (0.2) we got to bring about a culture change where everybody is actually lined up to do (taps the table) this, before we spend (30:40) ANY amount of money, and FRANKLY, some of the stories we've

heard, is that people can spend (0.2) uh, you know, ZILLIONS on technology and software, to achieve these kind of things, and for some firms it works brilliantly_ (0.2) but we ain't in that market, (0.2) we've got to have a solution that's gonna work for us, (0.2) so, (0.2) that's a kind of a long speech, but that brings us up to date on where we are. So we expect some feedback (31:00) after the seventh of September.

Uber en tant que phénomène linguistique du XXI^e siècle, en français et en tchèque

Radka Mudrochová

Rémy Fournier

1 Introduction

La société du XXI^e siècle est profondément marquée par un changement de mode de vie, qu'il s'agisse des nouvelles techniques, technologies, ou façons de vivre. Dans un monde où l'Homme est de plus en plus connecté à soi ou aux autres, la notion de collaboration est entrée pleinement dans le quotidien de tous. Il s'agit d'une notion assez vaste, que nous pouvons explorer à travers une multitude d'exemples tirés de la vie de tous les jours, à travers les expériences quotidiennes de chacun. Cette notion de collaboration, qui s'inscrit dans la pratique humaine du XXI^e siècle, s'inscrit aussi durablement dans la langue du pratiquant, qui doit nommer ses nouvelles pratiques et ses nouveaux modes de vie.

La consommation collaborative, tout d'abord, comme phénomène social neuf, est à l'origine de nouveaux phénomènes linguistiques, propres aux nouvelles pratiques que représentent la couchsurfing, le covoiturage, le colis-voiturage ou encore la location d'appartement sous la forme de l'airbnb. Nous notons aussi l'importance de plus en plus grande des modes de vie collaboratifs, tels le cotravail, la colocation ou encore l'habitat collectif, qui suppose une création lexicale nouvelle. Enfin, la finance collaborative participe aussi à cette émulation linguistique à travers le financement participatif, le prêt d'argent ou encore les monnaies alternatives comme le bitcoin, qui viennent peu à peu installer dans la langue un nouveau lexique afin de combler ce manque linguistique quant aux usages et aux pratiques.

Toutes ces nouvelles formes de vie, de consommation, de financement, sont portées par de grandes entreprises et sociétés qui se sont développées au début du XXI^e siècle et qui n'ont jamais cessé de croître. En France, les stars du secteur se nomment « BlaBlaCar » ou « Le Bon Coin », dans le cadre de la consommation collaborative par exemple (Guillemoles 2013).

Notre étude porte sur l'étude d'une composante de cette nouvelle forme de vie, collaborative, à travers la compagnie *Uber*, célèbre entreprise révolutionnant la forme du taxi contemporain. Notre but était d'analyser les différentes variantes que le mot *Uber* pouvait contenir dans les deux langues, tchèque et française, d'en observer les constructions ainsi que les fréquences.

2 *Uber*: ses origines

Uber est une entreprise américaine, créée en 2009 et lancée à Paris en décembre 2011, qui développe des applications permettant la communication entre des utilisateurs et des conducteurs. Sa notice sur *Wikipédia*, datée de 2015, informe qu'anciennement la société s'appelait *UberCab*, signifiant « meilleur taxi » ou « supertaxi ». La dénomination a été ensuite tronquée en ne gardant que le préfixe anglais (lui-même d'origine germanique signifiant « au-dessus ») emprunté pour former le nom déposé /'u:.bəʔ/ *Uber*.

Selon les auteurs de l'article *7 marques qui ont donné naissance à des verbes* (en ligne), le préfixe *uber* est utilisé dans l'argot américain pour la qualification de supérieur. Le dictionnaire *Oxford English Dictionary* (OED, en ligne) le classifie en tant que « combinaison de forme » avec la signification d'un degré plus élevé, extrême, pour dénoter un exemple exceptionnel ou suprême d'un type particulier de personne ou de chose (cf. la définition infra, figure 1).

Figure 1 : Définition de « uber » dans le dictionnaire *OED*

- 1 Denoting an outstanding or supreme example of a particular kind of person or thing.
'she's a self-proclaimed *uberbitch*'
'an audience composed largely of *ubergeeks*'

1.1 To a great or extreme degree.
'an *uber-cool* bar'

En ce qui concerne la présence du préfixe *über* en allemand, cela veut dire dans sa langue d'origine¹, le dictionnaire *Duden* (en ligne) propose de nombreux exemples de son emploi. Si nous limitons la recherche à la formation des noms, le dictionnaire renvoie à trois significations (cf. figure 2) dont la dernière correspond le plus à l'emploi de notre recherche, *Uber* / *UberCab*, en désignant quelqu'un ou quelque chose qui est au-dessus des autres, de tout (des personnes ou des choses).

¹ Le dictionnaire étymologique *Online Etymology Dictionary* (en ligne) précise que la forme provient du proto-germanique *uberi*, ce dernier « emprunté » au proto-indoeuropéen.

Figure 2 : Définition de « über » dans le dictionnaire *Duden* (préfixe über + substantifs)

1. kennzeichnet in Bildungen mit Substantiven ein Zuviel an, von etwas
Beispiel
Überkontrolle, Übersubventionierung

2. kennzeichnet in Bildungen mit Substantiven etwas Übergeordnetes
Beispiel
Überministerium

3. kennzeichnet in Bildungen mit Substantiven jemanden oder etwas als über allem stehende, alles beherrschende [ideale] Figur oder Sache
Beispiel
Überdoktor, Überfilm, Übergitarrist, Übermutter

En cherchant la présence du préfixe *uber/über* dans les dictionnaires généraux de langue française (*Le Petit Robert*, *Larousse*), nous notons que ce dernier n’y est pas attesté. Une mention figure dans le *Trésor de la langue française informatisé* (TLFi) sous l’entrée *ubéreux*, du lat. **uber** « abondant, plein » correspondant, en effet, au sens donné à la marque américaine.

Quant à la langue tchèque, elle non plus, n’atteste pas le préfixe *uber/über* dans son système langagier, même si sur *Neomat* (plateforme/dictionnaire de néologismes en tchèque), nous trouvons presque une trentaine de mots formés avec ce préfixe (*über*) dans la signification de supériorité.

3 Méthodologie de recherche

La méthodologie générale puise dans le projet international *EmpNéo* (cf. Sablayrolles 2016: 16-19) faisant partie du projet Néoveille (cf. notamment Cartier 2016) dont les outils ont été également utilisés pour la présente recherche. L’objectif de ces projets consiste en une comparaison des emprunts néologiques dans plusieurs langues. Les mots, dits candidats, qui existent dans toutes les langues du projet (notamment en français, en tchèque et en polonais où il y a une collaboration plus étroite) sont ensuite étudiés plus en détail (cf. Sablayrolles 2016: 13-19). Cette démarche vise à commenter l’état des emprunts choisis pour la recherche dans les langues du projet (1) en observant leur présence dans les dictionnaires soit traditionnels, soit en ligne, dans les archives de presse ou sur Internet ; (2) en mesurant leur fréquence dans chaque langue et chaque média ; (3) en analysant leurs autres dénominations, équivalents ou (4) en se prononçant sur leurs traits morphologiques, phonologiques ou graphiques.

Voici les étapes détaillées de la recherche pour le français (FR) et pour le tchèque (CZ) (avec les mentions de sources utilisées): (1) vérification de la présence des mots dans les dictionnaires traditionnels (FR: *le Petit Robert, Larousse*; CZ: *Databáze heslářů*, disponible sur <http://lexiko.ujc.cas.cz/heslare/index.php>, qui contient les dictionnaires généraux *Příruční slovník jazyka českého* (PSJČ), *Slovník spisovného jazyka českého* (SSJČ), *Slovník spisovné češtiny* (SSČ) et le dictionnaire *Neomat*) et dans les dictionnaires/encyclopédies en ligne (FR: *Wikipédia, Wiktionnaire*; CZ: *Wikipedie, Wikislovník*); (2) vérification de la fréquence des mots dans les archives de presse (FR: *20minutes.fr*; CZ: *Idnes.cz*) dont le choix est subjectif, cependant, ces périodiques ne nous servent qu'à la vérification de la présence et de la fréquence d'emploi de chaque mot et ne reflètent aucune tendance politique de notre part; (3) recherche de la présence et de la fréquence éventuelles dans le corpus linguistique FR: *Araneum Francogallicum II Maximum* (French, 17.09, 8,70 G), CZ: *Araneum Bohemicum* (5,17 G) géré par Vladimír Benko de l'Académie slovaque (disponible sur <http://unesco.uniba.sk/aranea>), et sur la plateforme *Néoveille* (géré par Emmanuel Cartier de l'Université Paris XIII (cf. par exemple Cartier 2016), disponible sur <http://lipn.univ-paris13.fr/neoveille/html/index.php>); *Google Trends* (4) observation de la fréquence sur *Google.fr* (recherche limitée au français et à la France / au tchèque), dont les résultats ne sont pas toujours très fiables, cependant ils nous permettent d'avoir une image globale sur la diffusion des mots étudiés.

Dans la présente contribution, nous n'avons travaillé qu'avec la famille morphologique formée par *Uber* et à partir des mots attestés dans la langue tchèque (dans le dictionnaire de néologismes *Neomat*), nous avons essayé de trouver leurs homologues en français et nous avons procédé à une analyse plus détaillée décrite *supra*, qui nous permet de nous prononcer sur la présence et la diffusion des lexèmes (notamment des composés et des dérivés) formés à partir du nom déposé *Uber*.

4 *Uber* en tchèque

Comme nous avons mentionné *supra*, pour la présente recherche, nous avons puisé les données de départ dans le dictionnaire de néologismes *Neomat*. Ce dernier comporte au total 15 lexies de la famille *uber*. Nous y trouvons 10 dérivations et 5 compositions (cf. la figure 3 *infra*), soit 2 verbes, 9 noms, 3 adjectifs et 1 participe présent.

Figure 3: La famille morphologique de *uber* sur *Neomat*

<i>uberovat</i> (2014)	<i>uberbitva</i> (2017)
<i>uberizovat</i> (2014)	<i>uberdriver</i> (2017)
<i>uberizace</i> (2015)	<i>uberrevoluce</i> (2014)
<i>uberizovaný</i> (2017)	<i>ubersamec</i> (2014)
<i>uberizující se</i> (2015)	<i>uberdružstvo</i> (2018)
<i>uberifikace</i> (2017)	
<i>uberista</i> (2017)	
<i>uberovský</i> (2015)	
<i>uberák</i> (2017)	
<i>protiuberovský</i> (2017)	

En observant la figure, nous pouvons d'abord retenir les datations des lexèmes formés à l'aide de *uber*. Le plus récent, un nom composé daté de 2018, est celui de *uberdružstvo* (« uber-coopérative ») et les plus anciennes dénominations remontent à 2014, il s'agit de deux verbes (leur contexte issu du *Neomat* figure dans l'exemple *infra*) : *uberovat* et *uberizovat* (« ubériser ») et de deux noms composés : *uberrevoluce* (« uber-révolution ») et *ubersamec* (« uber-mâle »).

*Co však nikdo nepředpokládal, že s obrovským množstvím veřejné diskuze o zrovna této službě a s právními záležitostmi s ní spojenými, se pojem "uberovat" nebo spíše "uberizovat" vkrade do jazyka tak silně, že ho dnes uslyšíte i v konverzacích, které nemají s dopravou vůbec nic společného. Cokoli co dnes potřebuje revoluci, cokoli zaspalo dobu, cokoli je potřeba zpřístupnit všem a taky cokoli neprobádaného, co se dá dobře zpeněžit, se dnes v Americe **uberizuje**.*

Pour ce qui est d'autres dictionnaires de langue tchèque, une seule entrée, celle de *uberizace* (« ubérisation ») figure dans le dictionnaire des internautes *Čeština 2.0* (Le tchèque 2.0, en ligne) avec la définition qui suit: « la tendance à renforcer l'économie partagée, la perturbation des modèles commerciaux établis ». D'autres dictionnaires consultés (*Wikislovník*, *ABZslovník*) ne reflètent pas les phénomènes de notre étude.

Pour pouvoir nous prononcer sur la fréquence d'emploi et la perspective d'usage des mots construits avec *uber*, nous avons mesuré le nombre d'occurrence dans le corpus *Araneum Bohemicum 5,17 G* (disponible sur : <http://ucts.uniba.sk/aranea/index.html>), dans les archives de presse *Idnes.cz* et sur *Google*, tout en récapitulant les données de la plateforme *Neomat*. Les résultats sont résumés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif de la fréquence

Mot	<i>Neomat</i>	<i>Araneum</i>	<i>Idnes</i>	<i>Google</i>
<i>uberovat</i> (2014)	3	0	0	7
<i>uberizovat</i> (2014)	1	0	0	88
<i>uberizace</i> (2015)	9	25	2	3 520
<i>uberizovaný</i> (2017)	9	0	0	1
<i>uberizující se</i> (2015)	1	0	0	0
<i>uberifikace</i> (2017)	1	1	0	46
<i>uberista</i> (2017)	1	0	0	175
<i>uberovský</i> (2015)	1	0	0	3
<i>uberák</i> (2017)	1	0	0	103 (!)
<i>protiuberovský</i> (2017)	1	0	0	0
<i>uberbitva</i> (2017)	1	0	0	2
<i>uberdriver</i> (2017)	1	0	0	472
<i>uberrevoluce</i> (2014)	1	0	0	4
<i>ubersamec</i> (2014)	1	0	0	43
<i>uberdružstvo</i> (2018)	1	0	0	0

Le mot qui affiche le plus de résultats, est celui de *uberizace* (« ubérisation »). *Araneum* comporte un item de son concurrent *uberifikace* (« ubérification ») et le moteur de recherche *Google* comprend d'autres fréquences plus ou moins élevées, dont certaines peuvent être prises en considération pour la lexicalisation, notons par exemple *uberdriver* (le conducteur de *uber*) avec 472 occ., *uberista* (« ubérista ») avec 175 occ. ou le verbe *uberizovat* (« ubériser »). *Uberák* (la personne qui propose ses services via *uber*) est suivi d'un point d'exclamation car il peut comporter d'autres significations homonymiques (*uběrák*) et son résultat est donc peu fiable.

Pour terminer cette présentation sur la famille morphologique de *uber*, nous aimerions souligner que sur la Toile ainsi que dans les médias, il y a un grand nombre de compositions

dont la fréquence est très limitée et elles ne restent que des hapax, en voici quelques exemples en contexte :

*Společnost Uber spustila jedinečnou akci. Kdo si zaplatí, tomu **ubertaxík** přiveze **uberkotě** do **uberkancelu**. Máte dvacet minut si s koťátkem pohrát, pak šofér kotě naládí do přepravky a hurá na další štaci. Vybrané peníze padnou na benzin, léčbu kočičích traumat a čištění promočených tepichů. **Ubercharita**.* (Source : *Finmag* (en ligne), disponible sur : https://finmag.penize.cz/kaleidoskop/306193-nakladacky-autobus-linky-666#rating306193_44, consulté le 23/10/2018).

5 Uber en français

L'étude de notre corpus français nous a amenés à étudier un total de quatorze termes, divisés dans notre analyse en fonction de leur mode de création : la dérivation et la composition. Nous avons ainsi étudié dix variantes dérivées et quatre variantes composées, comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau 2 : variantes étudiées classées en fonction de leur construction

Dérivation	Composition
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ube/ériser ➤ Ube/érisation ➤ Ube/érisateur ➤ Ube/érisant ➤ Ube/érisable ➤ Ubé/erisé ➤ Ubé/eriste ➤ Ubé/erisme ➤ Désubé/eriser ➤ Désubé/erisation 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uber(-)révolution ➤ Anti(-)uber ➤ Anti(-)ube/ériste ➤ Post(-)ube/érisation

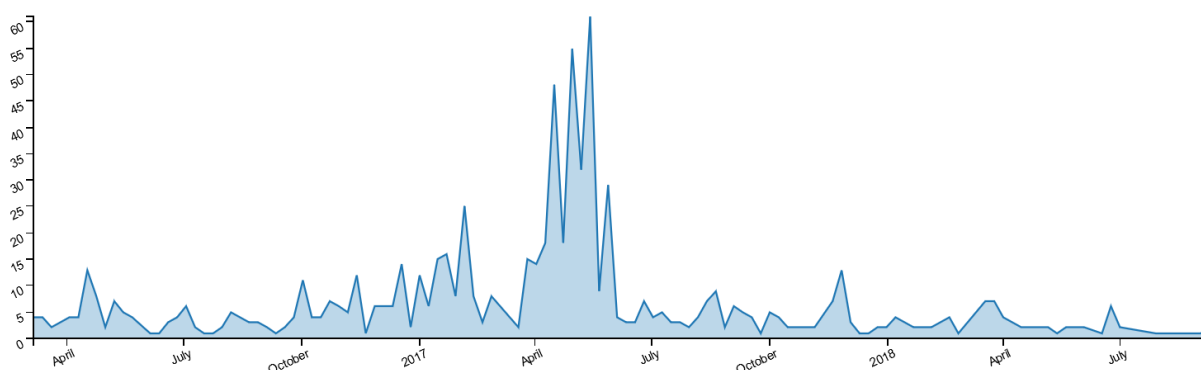
Nous nous sommes attachés à étudier les variantes selon deux grands axes graphiques, à savoir la présence ou non de l'accent sur le *e* de *Uber*, et la former en un ou plusieurs mots des variantes construites par composition. Nous pouvons catégoriser ces variantes selon leur nature : verbes, noms, et adjectifs. Afin de mieux comprendre l'usage et l'apparition de ces différents termes, nous avons analysé leur fréquence à travers quatre sources : le *Wiktionnaire*,

le corpus *Araneum Francogallicum* 8,70 G, le site *20minutes.fr* et le moteur de recherche *Google*.

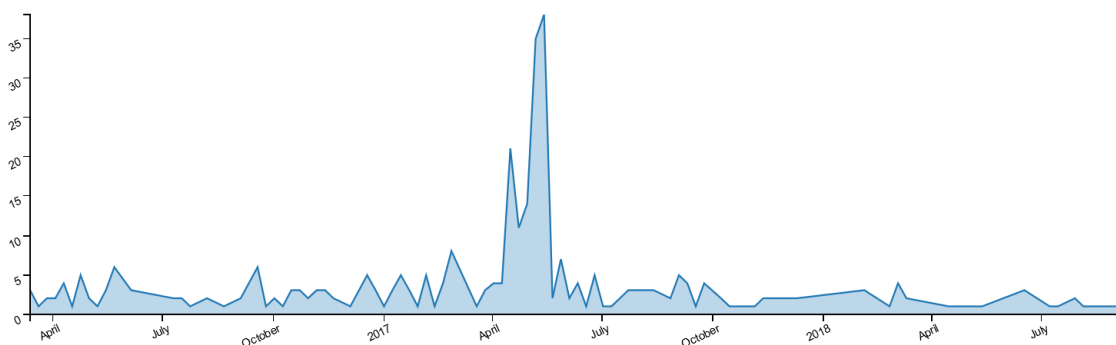
Commençons la présentation par l'opposition de la présence/absence de la forme accentuée.

La plateforme Néoveille (consultée le 13/9/2018) comporte 769 variantes avec *ubér-* contre 319 de *uber-*. Leur répartition dans une période donnée (entre avril 2016 et août 2018) est illustrée par les graphiques 1 (*ubér-*) et 2 (*uber-*)

Graphique 1 : évolution temporelle du formant *ubér-* sur la plateforme Néoveille



Graphique 2 : évolution temporelle du formant *uber-* sur la plateforme Néoveille



Ces données de la plateforme Néoveille témoignent donc de la préférence d'emploi de l'accent dans les mots construits à partir de *l'Uber*. D'après les graphiques, nous pouvons aussi relever des pics temporels dans la presse entre avril et juin 2017, il s'agissait des propos du président français E. Macron envers *l'Uber* et son monde économique partagé.

Si l'on observe les termes dérivés, on note la forte influence du verbe *uberiser/ubériser*, qui comporte deux définitions dans le *Wiktionnaire*, respectivement 131 et 195 occurrences sur *Araneum*, 5 sur *20 minutes.fr* et 420 sur *Google*. Ce terme, qui signifie « modifier un marché ou un domaine en prenant Uber comme exemple » (*Wiktionnaire*), est majoritairement présent

dans la langue française par sa nature à pouvoir être appliqué à une large gamme de domaines ou marchés. On le retrouve même dans *Le Petit Larousse illustré* avec pour définition :

Remise en cause du modèle économique d'une entreprise ou d'un secteur d'activité par l'arrivée d'un nouvel acteur proposant les mêmes services à des prix moindres, effectués par des indépendants plutôt que des salariés, le plus souvent via des plateformes de réservation sur Internet (Petit Larousse illustré, 2017).

Il est à noter que la variante à accent a la préférence des scripteurs, avec une fréquence plus élevée que la variante sans accent. Dans la même logique, le terme *uberisé/ubérisé*, utilisé en tant qu'adjectif, se place dans les variantes les plus fréquentes trouvées lors de notre recherche, renvoyant une fois de plus aux domaines et marchés modifiés selon l'exemple de *Uber*.

Deux autres termes, sous les formes *uberisation/ubérisation* et *uberisateur/ubérisateur*, se retrouvent aussi pleinement dans notre corpus. Le premier signifie le phénomène d'ubériser un marché ou un domaine, alors que le second est à la fois utilisé comme un nom commun reflétant l'outil qui ubérise, ou comme un adjectif qualifiant un outil ou une technique qui ubérise un domaine ou un marché. Ces deux termes ont eux aussi la préférence de l'accent, et se retrouvent notamment en grande fréquence sur *Google*, avec respectivement 270 et 320 occurrences.

Outre ces dérivations majeures, nous avons remarqué la présence de deux termes uniques, qui ne se retrouvent pas en langue tchèque, ayant une construction sur la base du préfixe *dé-* : *désuberiser/désuberiser* et *désuberisation/désuberisation*. Ces deux termes sont respectivement les formes verbale et nominale de l'idée d'inverser le processus enclenché par une ubérisation. On les retrouve quasi exclusivement sur le moteur de recherche *Google*, souvent le signe qu'il s'agit de termes qui ne sont pas encore fixés dans la langue ou les dictionnaires, mais marqueur d'une tendance linguistique actuelle.

Les autres termes observés restent minimes dans leur fréquence mais se regroupent tous soit sous l'angle de l'action d'ubériser ou de l'outil ou la technique qui va ubériser un domaine d'activité ou un marché, donnant par exemple les termes *ubérisant* ou *ubériste*.

Du côté des compositions, nous remarquons que les variantes sont à la fois moins nombreuses et moins fréquentes dans notre corpus. Nous avons analysé quatre variantes : *uber-révolution*, *anti-uber*, *anti-ubériste* et *post-ubérisation*. Les deux termes le plus souvent rencontrés ont été les termes *uber-révolution* et *anti-uber*, mais le problème posé a été de dissocier l'emploi français du mot de l'emploi anglais, massivement présent sur Internet et les

réseaux sociaux. Nous avons observé 90 occurrences du premier terme pour 110 occurrences du second sur *Google*, et le terme *anti-uber* a été observé entre deux et douze fois selon sa graphie sur *Araneum* (*antiuber* ou *anti-uber*). Ceci montre que la création du terme est riche et variée en termes de graphie. Ce terme précis renvoie à une réaction de rejet de cette nouvelle forme de modification du marché ou du domaine d'activité, et peut renvoyer au rejet du modèle économique d'*Uber*, comme ce fut le cas en France lors de la grève des taxis parisiens en 2016, année durant laquelle l'utilisation du terme a considérablement augmenté. Dans le prolongement du terme *anti-uber*, nous trouvons la composition *anti-ubériste* qui, bien que moins fréquente, cible la personne qui régit avec rejet quant à ce nouveau modèle économique.

Précisons que même si les compositions sont minoritaires, les deux compositions *uber-révolution* et *anti-uber* sont plus fréquentes que certaines dérivations (comme par exemple *ubérisme* ou *ubérisant*). Une autre composition a trouvé un certain écho dans notre travail : *post-ubérisation*. Celle-ci a été observée une fois au sein du corpus *Araneum* et pour 40 occurrences sur *Google*, et, à la manière de la dérivation qu'est *désubérisation*, témoigne d'un phénomène résultant de l'action d'ubériser un marché ou un domaine d'activité. Qu'il s'agisse donc de termes dérivés ou composés, nous pouvons dire que chaque variante du mot *Uber* est à prendre en compte avec le contexte qui l'a vu naître, parfois informatif, parfois contestataire, mais toujours actuel et actualisé, comme en atteste le tableau récapitulatif suivant:

Tableau 3 : tableau récapitulatif des fréquences en français

Mot (sans accent/avec acc.) (en un mot/trait d'un./espace)	Wiktionnaire	Araneum	20minutes.fr	Google
<i>ube/ériser (2014)</i>	2	131/195	5	420
<i>ube/érisation (2016)</i>	1	1057/1759	151	270
<i>ube/érisateur (2015)</i>	0	1/5	0	320
<i>ube/érisant (2016)</i>	1	5/5	0	72
<i>ube/érisable(2015)</i>	0	1/6	0	170
<i>ube/érisé (2014)</i>	1	18/84	28	460
<i>ube/ériste (2015)</i>	0	1/0	0	100
<i>ube/érisme (2015)</i>	0	1/0	0	25
<i>désube/ériser (2015)</i>	0	0/0	0	21
<i>désube/érisation (2015)</i>	0	0/0	0	180
<i>uber(-)révolution (2015)</i>	0	0/0/0	0	90
<i>anti(-)uber (2016)</i>	0	2/8/12	21	110
<i>anti(-)ube/ériste (2016)</i>	0	0	0	1
<i>post(-)ube/érisation (2016)</i>	1	0/1/0 0/1/0	0	40

Étant donné que les mots *ubériser* et *ubérisation* trouvent une entrée dans les dictionnaires de langue générale, nous avons décidé d'effectuer une recherche plus détaillée dans le corpus *Araneum* pour pouvoir nous prononcer sur le contexte de ces mots.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le verbe *ubériser* contient 195 résultats dans le corpus *Araneum*, dont les collocations les plus fréquentes (des rangs de 5 à gauche et à droite, alignées d'après logDice) sont résumées par la figure 4.

Figure 4 : les collocations de *ubériser* dans le corpus *Araneum* (logDice)

		<u>Cooccurrence count</u>	<u>Candidate count</u>	<u>T-score</u>	<u>MI</u>	<u>logDice</u>
P N	ubérisation	4	1,519	1.999	16.841	6.256
P N	Uber	11	14,553	3.316	15.040	4.611
P N	Macron	9	98,475	2.999	11.992	1.579
P N	start-up	3	52,940	1.731	11.303	0.887
P N	Faut-il	4	80,208	1.999	11.118	0.705
P N	verbe	5	196,691	2.234	10.146	-0.265
P N	rêver	4	397,404	1.995	8.810	-1.600
P N	profession	3	323,739	1.727	8.690	-1.720
P N	craindre	3	358,556	1.727	8.543	-1.867
P N	assurance	6	736,987	2.442	8.504	-1.906
P N	avocat	3	476,862	1.725	8.132	-2.278
P N	secteur	9	1,442,737	2.989	8.119	-2.290
P N	transformer	4	714,996	1.991	7.962	-2.447
P N	peur	5	917,693	2.226	7.924	-2.486
P N	société	16	3,115,287	3.982	7.839	-2.571
P N	marché	10	2,093,584	3.147	7.734	-2.675
P N	train	4	851,569	1.990	7.710	-2.700
P N	numérique	3	799,982	1.721	7.385	-3.025
P N	vouloir	22	6,068,705	4.661	7.336	-3.073
P N	banque	3	887,431	1.720	7.236	-3.174
P N	transport	3	918,884	1.720	7.185	-3.224
P N	client	4	1,730,349	1.980	6.687	-3.722
P N	lancer	3	1,450,904	1.713	6.526	-3.883
P N	faire	56	31,007,096	7.390	6.331	-4.078
P N	entreprise	5	3,259,796	2.203	6.096	-4.314
P N	terme	3	2,016,230	1.705	6.052	-4.358

Nous pouvons constater que le verbe en question est souvent mis en contexte avec des termes économiques (*start-up*, *profession*, *secteur*, *assurance*, *avocat*, *société*, *banque*, *entreprise*, etc.), nous y trouvons également le nom du président français, E. Macron, et d'un autre côté, il y a des mots exprimant des sentiments : *peut*, *craindre* ou *rêver*.

Pour ce qui est des collocations du nom *ubérisation*, nous remarquons d'autres types de termes, souvent d'autres noms en -tion : *robotisation*, *digitalisation*, *disruption*, etc., des notions spécifiques exprimant la mission de *Uber*: *auto-entreprenariat*, *collaborative* ou *désintermédiation*.

Ainsi, soulignons le mot néologisme, un terme linguistique, qui apparaît souvent dans le contexte de *l'ubérisation* (cf. figure 5).

Figure 5 : Les collocations du nom *ubérisation* dans le contexte du néologisme (*Araneum*)

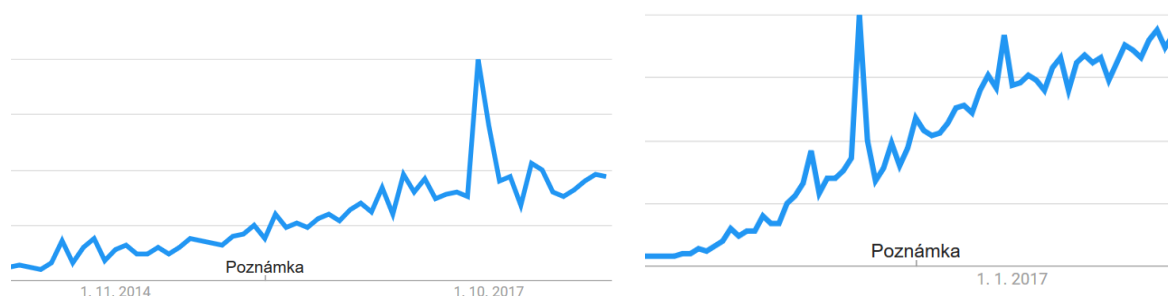
Query ubérisation 1,759 > Positive filter (excluding KWIC) néologisme 14 (0.00 per million) ⓘ	
e-rse.net ...	l'ubérisation de l'économie ? ¶ Définition de l' ubérisation ¶ Le néologisme ubérisation a été formé à partir
e-rse.net ...	? ¶ Définition de l'ubérisation ¶ Le néologisme ubérisation a été formé à partir du nom de la société Uber,
hervecauss...	de nombreuses façons, jusqu'au néologisme " ubérisation " qui, en général, désigne une
oclibertai...	des principaux acteurs comme Uber ou Airbnb. ¶ L' ubérisation (un néologisme devenu tellement populaire qu'
rh.sia-par...	n'en fallait pas plus pour que le néologisme d'« Ubérisation » n'apparaisse, effrayant jusqu'à Maurice
hervecauss...	des services juridiques professionnel). L' ubérisation est un néologisme très récent créé à partir de l'
actu.dallo...	quelques observations sur le néologisme « ubérisation » qui est de plus en plus utilisé, et pas
lybaudot.f...	au cœur de nouveaux rapports économiques. L' ubérisation est un néologisme né des pratiques de la société
spark-avoc...	synonyme de concurrence déloyale, le terme d' ubérisation est un néologisme dérivé d'Uber, start'up
education-...	de plus en plus à une ubérisation de la société. ¶ Ubérisation Etymologie : néologisme provenant du nom de l'
nrj.fr	être dans les délais de remboursement. ¶ ≡ [...] Le terme ubérisation est un néologisme . Il est apparu en 2014 avec l'
entreprend...	avec Denis Jacquet de l'Observatoire de l' Ubérisation , ce néologisme désigne tous « les changements
welcometot...	, aide les très jeunes entreprises à se créer. ¶ Ubérisation : Néologisme créé en décembre 2014 par Maurice
upvh.fr	de projet au pôle numérique Drôme Le néologisme Ubérisation désigne la transformation rapide d'une

6 Conclusion

Nous remarquons ainsi que la création de variantes est plus marquée en français qu'en tchèque, avec une fréquence plus élevée ce qui est peut-être causé par la différente vitesse de l'évolution des tendances dans la société.

Prenons l'exemple des données de l'outil *Google Trends* grâce auquel nous pouvons observer les recherches des mots clés des internautes et donc prononcer l'hypothèse que les phénomènes socio-culturels, voire socio-économiques ont un impact plus rapide sur la société française que sur celle des Tchèques. Les deux graphiques infra montre l'intérêt pour le mot *u/Uber* en tchèque (à gauche) et en français (à droite).

Graphique 3 : L'intérêt pour le mot *u/Uber* en tchèque et en français (*Google Trends*)



Si l'on se concentre sur la création même, nous pouvons observer que la préférence est en français donnée aux créations à accents et à la dérivation qui constitue la majorité des termes du corpus. Enfin, il faut mettre en évidence que le français comporte des formations uniques, que nous ne retrouvons pas en tchèque, à travers l'utilisation du préfixe *dé*.

En revanche, en tchèque, il y a plus de mots attestés dans le corpus métalinguistique (*Neomat*), cependant après une analyse linguistique plus détaillée, nous observons un certain nombre de créations classées d'hapax. De ce point de vue, nous révélons les mots *uberizace* (« ubérisation ») et *uberizovat* (« ubériser ») comme des perspectives pour une codification, lexicalisation future dans la signification plus générale de libéralisation/libéraliser du/le marché par l'économie partagée.

En somme, les différentes variantes d'*Uber* montrent l'appropriation sociale d'un terme à travers une période fortement contextualisée. Cette appropriation sociale n'est pas sans conséquence sur la langue et sur son évolution, nous pouvons donc nous demander si ce phénomène ira croissant au fil du temps, qu'il s'agisse de variantes affiliées à *Uber*, ou de variantes du futur phénomène collaboratif.

Bibliographie/sitographie

- 1 *20minutes*. [en ligne] disponible sur: <https://www.20minutes.fr/>, cité le 28/10/2018.
- 2 *ABZ slovník* [en ligne] disponible sur: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/>, cité le 28/10/2018.
- 3 Bauchard, Florence/Lesniak, Isabelle/De Meyer, Karl (2016) : 7 marques qui ont donné naissance à des verbes. – In: *Les Échos.fr* [en ligne] disponible sur: https://www.lesechos.fr/09/09/2016/LesEchosWeekEnd/00044-010-ECWE_7-marques-qui-ont-donne-naissance-a-des-verbes.htm#, cité le 28/10/2018.
- 4 Cartier, Emmanuel (2016): Néoveille, système de repérage et de suivi des néologismes en sept langues. – In: *Neologica* 10, 101-131.
- 5 *Čeština 2.0*. [en ligne] disponible sur: <https://cestina20.cz/>, cité le 28/10/2018.
- 6 *Corpus Aranea* [en ligne] disponible sur: <http://ucts.uniba.sk/aranea/index.html>, cité le 28/10/2018.
- 7 *Databáze heslářů* [en ligne] disponible sur: <http://lexiko.ujc.cas.cz/heslare/>, cité le 28/10/2018.
- 8 *Duden* [en ligne] disponible sur: <https://www.duden.de/>, cité le 28/10/2018.
- 9 *Google Trends* [en ligne] disponible sur: <https://trends.google.com/trends/>, cité le 28/10/2018.

- 10 Guillemoles, Alain (2013): L'économie collaborative bouscule les règles. – In : *La Croix* [en ligne] disponible sur: <https://www.la-croix.com/Solidarite/Dans-l-economie/L-economie-collaborative-bouscule-les-regles-2013-09-02-1005542>, cité le 28/10/2018.
- 11 Hildenbrand, Zuzana/Kacprzak, Alicja/Sablayrolles, Jean-François (2016): *Emprunts néologiques et équivalents autochtones en français, en polonais et en tchèque*. Limoges: Lambert Lucas.
- 12 *Idnes.cz* [en ligne] disponible sur: <https://www.idnes.cz/>, cité le 28/10/2018.
- 13 *Larousse* [en ligne] disponible sur: <http://larousse.fr/>, cité le 28/10/2018.
- 14 *Le Petit Robert* [en ligne] disponible sur: <https://pr.bvdep.com/robert.asp>, cité le 28/10/2018.
- 15 *Néoveille* [en ligne] disponible sur: <https://lipn.univ-paris13.fr/neoveille/html/login.php?action=login>, cité le 28/10/2018.
- 16 *Online Etymology Dictionary* [en ligne] disponible sur: <https://www.etymonline.com/>, cité le 28/10/2018.
- 17 *Oxford English Dictionary* [en ligne] disponible sur: <https://en.oxforddictionaries.com>, cité le 28/10/2018.
- 18 Pleska, Gabriel/Vlnas, Martin (2015): Nakládačky: Autobus linky 666. – In : *Finmag* [en ligne] disponible sur: https://finmag.penize.cz/kaleidoskop/306193-nakladacky-autobus-linky-666#rating306193_44, cité le 28/10/2018.
- 19 *Slovník současné češtiny* [en ligne] disponible sur: <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny>, cité le 28/10/2018.
- 20 *Trésor de la langue française* [en ligne] disponible sur: <http://atilf.atilf.fr/>, cité le 28/10/2018.
- 21 *Wikipédia* [en ligne] disponible sur: <http://wikipedia.fr/index.php>, cité le 28/10/2018.
- 22 *Wikipedie* [en ligne] disponible sur: https://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD_strana, cité le 28/10/2018.
- 23 *Wikislovník* [en ligne] disponible sur: https://cs.wiktionary.org/wiki/Wikislovn%C3%ADk:Hlavn%C3%AD_strana, cité le 28/10/2018.

24 *Wiktionnaire* [en ligne] disponible sur:

https://fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Page_d%E2%80%99accueil, cité le 28/10/2018.

Jazyková modulácia ako translačný postup z rusko-slovenskej perspektívy

(Na príklade bežného diskurzu)¹

Jarmila Opalková

Koncom 20. storočia sa smerovanie jazykovedného výskumu, ktorý prešiel od deskripcie a systematizácie nadobudnutých poznatkov k hľadaniu efektívnych ciest ich využitia v reálnom, pragmaticky orientovanom komunikačnom priestore začína postupne odkláňať od špecifikácie jeho objektu, osobitne tých čiastkových prvkov, ktoré sa v hierarchickom usporiadaní jazykovej štruktúry nachádzajú v pozícii mikrojednotiek. Akcentovanou paradigmou sa stávajú subjekt ako nositeľ, príjemca a mediátor kognície a nadväzne na to jazykové jednotky vyššej kategórie, ktoré umožňujú danú kogníciu distribuovať do širšieho priestoru. Jednou z takých jednotiek je diskurz ako komplexný hierarchicky usporiadaný kognitívno-komunikačný systém, ako nová rovina štúdia lingvistických javov z osobitnej perspektívy, a to s ohľadom na možnosť sprostredkovania informácií i obsahu a charaktere ľudského poznania, vedomia, správania v dimenzii nemenných konštánt kultúrno-spoločenských stereotypov. Priestorom na výskum takéhoto zamerania sa stávajú už nie úzko lingvistické, ale lingválne štruktúry medzijazykovej komunikácie. K nim patria všetky zložky, ktoré tvoria komunikačnú situáciu, a to tak subjektívne (kto – komunikátor, komu – komunikant), ako objektívne (o čom – téma komunikátu, kde – kultúrne, sociometricky, odborne vymedzený priestor, kedy – časová dimenzia, synchrónia vs. diachrónia, prečo – dôvod, s akým cieľom – zámer, účel, skopos).

Osobitne dôležité postavenie pred samotným ukotvením reflexívnych štruktúr komunikačnej paradigmy má aspekt procesu identifikácie charakteru translácie predmetnej informácie ako jedine korektného mechanizmu jej sprostredkovania v rámci konkrétnej komunikačnej situácie. Keďže jazykoveda termínom diskurz operovala už aj v minulosti, a to v súvislosti s analýzou podstaty francúzskej semiotiky, ktorá diskurz stotožňovala s pojmom reč, a to spravidla s jej dialogickou formou, je potrebné podčiarknuť, že súčasné chápanie západnej lingvistiky, predovšetkým francúzskej a anglickej, operuje s termínom diskurz práve v tomto význame. Diskurz – rovná sa rozprava, komunikácia, ktorá determinuje interaktívne

¹ Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA č. 056 PU-4/2016 *Integrácia didaktických postupov a stratégií v rámci prípravy profesionálneho prekladateľa pre tematicky diverzifikovaný podnikateľský priestor.*

vstupy komunikátora a komunikanta, ergo – dialóg. V tomto kontexte bude nasledovať aj analýza exemplifikácií, ktoré sú predmetom reflexie tu načrtnutého výskumu v dimenzii prekladu chápaného ako proces priemetu komunikačného efektu pôvodného autorského komunikátu do iného jazykového a kultúrneho prostredia s mediátorskou anticipáciou potenciálnych posunov. Uvedené je v súlade s definíciou A. D. Švejcera (1988: 21), teda, že: «Перевод может быть определен как: однонаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации (naša poznámka: jednosmerný a dvojsmerný rečový prejav; monológ vs. dialóg)... Процесс, характеризующийся установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемой различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями». Ak by sme citované chceli aplikovať na teóriu posunov, modifikácia komunikačného efektu v zmysle nevyhnutných posunov sa týka tých rozdielov opozitných, resp. kontaktných jazykov, ktoré vyplývajú z podstaty každého jazyka ako osobitnej lingvistickej entity s len práve jej vlastnými konštitučnými prvkami (morfologickými, syntaktickými, prípadne grafickými, resp. fonetickými), a to aj v prípade geneticky blízkych jazykov. Ostatné posuny sa viažu na semaziologicko-onomaziologický aspekt existencie jazykových jednotiek, ktorý odráža spôsob myslenia, videnia a fixácie vnímania okolitého sveta a je vždy jedinečný tak vo vzťahu k sociokultúrnemu priestoru, ako aj individuálnym charakteristikám konkrétnej komunikačnej situácie. Z pohľadu translatologickej praxe je preto potrebné dokázať identifikovať semaziologické štruktúry v jednote ich jazykového i kultúrneho kontextu a na základe reflexie kognitívnych prvkov sprostredkovať východiskovú informáciu cieľovému recipientovi z iného kultúrneho prostredia spôsobom a možnosťami, ktorými disponuje jeho semaziologicko-onomatologická sústava jazykových prvkov.

Dynamický charakter jazykov vedie k tomu, že pri cudzojazyčnej komunikácii na rôznej úrovni je prekladateľ, tlmočník, resp. „interkomunikant“ vo všeobecnosti vnímaný ako interkultúrny mediátor neustále konfrontovaný tak vo vzťahu k znalostiam jazykových, ako aj extrajazykových aspektov, napríklad inovácií či iných osobitých diskurzívnych špecifík, teda zakaždým aj jeho osobnej schopnosti translácie informačných štruktúr rôzneho charakteru, vrátane poznania aplikovateľných translačných postupov s intenciou stimulovať adekvátny komunikačný efekt vo vzťahu k cieľovému recipientovi.

Teória prekladu a tlmočenia disponuje škálou rôznych klasifikácií a definícií, ktoré ozrejmujú skúmanú problematiku, avšak ani už etablované teoretické postuláty v skutočnosti nemajú hodnotu exaktne a dôsledne prepracovaného systému škálovania, a to tak na Západe,

ako aj Východe. Ako dôkaz možno uviesť definovaný ako prekladateľský postup substitúciu, ktorá sa považuje v úzkom význame za samostatný druh *jednoznačného, exaktného prevodu* kognitívnych štruktúr jednotky východiskového jazyka prostriedkami cieľového jazyka. Zvyčajne sa následne uvádza, že automaticky sa substituujú termíny. Substitúcia však predstavuje zámenu jednotky jedného jazyka jednotkou druhého jazyka, pričom to nemusí byť práve len postup zámény v smere termín za termín, slovo za slovo, slovné spojenie za slovné spojenie a pod. V širokom chápaní sa pod substitúciou môže chápať aj zámena jednotky s istou informačnou hodnotou vo východiskovom jazyku prostredníctvom explikácie, exhibitu, poznámky a pod. (porov.: odborný výraz z politologického prostredia – prezidentov *imagemaker* = ...). Rovnako tak modulácia, ktorú mnohí autori (napr. Komissarov, Švejcer, ale aj novšia generácia translatológov, a to nielen v ruskom prostredí) považujú za samostatný špecifický prekladateľský, resp. tlmočnický postup, je možné vnímať ako hyperonymickú kategóriu. Výraz modulácia *Veľký slovník cudzích slov* kolektívu autorov Šaling – Šalingová – Maníková (1997) definuje v rámci piatich odborných oblastí, ktoré sa však pre translatológiu nehodia, a tak do úvahy pripadá len všeobecná explikácia v 1. význame: „formovanie, úprava, stvárňovanie, obmieňanie“. Translatologické postupy pritom môžu byť nielen lexikálne, ale aj gramatické, resp. kombinované, medzi nimi tiež lexikálno-sémantické. Práve v tejto skupine sa popri generalizácii, konkretizácii, niekedy tzv. logickej synonymii, teda kontextuálnej synonymii uvádza ako svojbytný translačný postup modulácia.

V prácach, ktoré sa venujú písomnému prekladu, najmä umeleckých diel, ale nielen takých, autori (porov.: celý rad v rusky i anglicky písaných prác zahraničných a na nich sa odvolávajúcich i domácich, napr. slovenských, translatológov) uvádzajú o.i. nasledujúcu škálu prekladateľských postupov: prepis pomocou transkripcie (*Krčméry – Крчмеры, Shakespeare – Шекспир, Iowa – Айова, lunch – ленч, boršč – борщ*), prepis prostredníctvom transliterácie (*Heine – Геине, holding – холдинг, Shchipanskaya – Шчипанская*) – v súčasnosti sú veľmi diskutovanou translatologickou témou najmä v opozícii cyrilika ukrajinského, ruského, bieloruského, srbského, bulharského jazyka vs. latinka; ďalej sa ako možné postupy popisujú kalkovanie – preklad kompozitných častí (morfém alebo slov, ak ide o združené pomenovania) východiskovej lexémy, ktorá predstavuje cudzí výraz (*skyscraper – mrakodrap – небоскрёб, brain-drain – únik mozgov – утечка мозгов, blue stocking – голубой чулок* // v SJ sa kalkovaný pendant, potenciálne *modrá pančucha* v danom význame, t.j. *suchárka, nepoužíva; fat cats – жирные коты* = boháči, ktorí sa miešajú do politiky, porov. v SJ *plutokrati*), ale tiež doplnenie, rozšírenie, vsuvka; vynechanie, eliminácia nadbytočných slov, redukcia; ako

prekladateľský postup tu tiež patrí zmena slovosledu; resp. spomínané lexikálno-sémantické zámeny, kde sa uvádza *modulácia* ako významové rozšírenie, resp. zámena slova alebo slovného spojenia východiskového jazyka takou jednotkou v cieľovom jazyku, ktorá predstavuje logický dôsledok významu východiskovej jednotky. Škálu postupov dopĺňa subškála lexikálno-gramatických postupov, medzi nimi: antonymický prevod (*nemusíte hovoriť / môžete mlčať – можете хранить молчание*), *explikácia* (*the child is a mouth-breather. – dieťa má upchatý nos, dýcha ústami. – у ребенка заложен нос, он дышит ртом* /naša poznámka: v prenesenom význame má anglický výraz *mouth-breather* intenzívne negatívne konotácie, používa sa, napríklad, na označenie primitívneho agresora, vzťahuje sa teda nielen na dieťa/), kompensácia – doplnenie vynechanej informácie na inom mieste, čo sa často aplikuje pri tlmočení. Ako špecifický druh sa uvádza translačný postup kontextuálneho rozvíjania významu pomocou *metafory* alebo *metonymie*.

Lexikálno-sémantická zámena, v rámci ktorej sa translácia opiera o logickú nadväznosť v smere príčina – dôsledok predstavuje druh svojráznej substitúcie, pričom predmety, procesy a príznaky je možné pri sprostredkovaní v inom jazyku istým spôsobom nahradiť. V teórii prekladu je známa aj pod pojmom modulácia. V tomto kontexte sa do kategórie pojmu substitúcia začleňujú také translačné postupy ako reflexívna (slovníková, lexikografická) zámena, exotizácia (prsté prevzatie cudzieho pomenovania s jeho sémaziologicko-onomatologickou štruktúrou východiskovej jednotky), kalkovanie, resp. naturalizácia (zámena prostredníctvom domácej jednotky, ktorá istým spôsobom aproximuje obsah informácie, teda zámena blízkoznačným pendantom: *krpce* – rus. *lapti/лапти*; *telogrejka/телогрейка* – *vatovaná bunda*).

Za lexikálno-sémantické zámeny, ako je zrejmé z predstavenej analýzy, rôzni autori považujú rôzne modifikácie translačných postupov, ktoré klasifikujú spravidla podľa toho, aké textové korpusy a akú dominantnú problematiku ich výskum reflektuje. Skoršie práce svedčia o tom, že aj renomovaní autori a ich tvrdenia nemusia v skutočnosti spĺňať kritériá objektivnosti, exaktnosti, systémovosti, pričom najmä klasifikačné modely majú vo vzťahu k analýze predmetu hybridný, často z hľadiska východiskovej premisy nekompatibilný charakter. Preto je potrebné pristupovať k nim s opatrnosťou a hľadať riešenia, ktoré pokryjú najmä potrebu vedeckej dôslednosti. Tú nespĺňajú, napríklad, ani klasifikácie dvojice autorov Vinaya a Darbelneta, ktoré sú považované za alfu a omegu translatológov a v novších prácach mladšej generácie bádateľov sa zväčša uvádzajú automaticky, až axiomaticky. Aj tento fakt potvrdzuje tézu, že translatológia v jej modernom chápaní a s ohľadom na novodobé potreby

rozvoja všeľudskej kognície, vyžaduje revíziu aj už etablovaných postulátov a konštituovanie jej vlastnej terminológie s aktuálnym a respektabilne prezentovaným obsahom pojmov.

Vrátime sa k lexikálno-sémantickým zámenám, ktoré V. Komissarov považuje za „способ перевода лексических единиц оригинала путем использования в переводе единиц ПЯ, значение которых не совпадает со значениями исходных единиц, но может быть выведено из них с помощью определенного типа логических преобразований. Основными видами подобных замен являются конкретизация, генерализация и модуляция (смысловое развитие) значения исходной единицы.“²

Z citovaného vyplýva, že translatológia umožňuje sprostredkovať cudzojazyčnú komunikáciu aj pomocou takých slov cieľového jazyka (CJ), ktoré sa vo svojom základnom význame obsahovo nekryjú s významom jednotky východiskového jazyka (VJ), avšak implikovane na základe dešifrovania istého druhu logických vzťahov v rámci kontextu sú práve tou materiálnou zložkou, z ktorých recipient dokáže odvodiť emitovanú informáciu. V rovine slov aj bez kontextu slovenský výraz *súrodenci* implikuje informáciu o istom konkrétnom type vzťahov medzi rodinnými príslušníkmi, pričom však napr. ruský jazyk jednoslovným substituentom nedisponuje a prekladateľ alebo tlmočník musí aplikovať konkretizáciu (*brat – sestra* v potrebnej kombinácii, resp. modifikácii).

Ako sme uviedli, pri modulácii je možné na sprostredkovanie obsahu informácie východiskového jazyka využívať tzv. párovú výmenu jednotiek z kategórie plnovýznamových slovných druhov, ktoré pomenúvajú veci, javy (dej, stav, proces) a vlastnosti, a práve z tejto perspektívy Komissarov vyčleňuje šesť variantov možnej lexikálno-sémantickej zámeny, kde je dôraz na logicko-príčinné vzťahy, a to tieto: 1. zámena procesu jeho príčinou, 2. zámena procesu jeho dôsledkom, 3. zámena príčiny procesom, 4. – zámena príčiny dôsledkom, 5. zámena dôsledku príčinou, 6. zámena dôsledku procesom. Deklaruje to, napríklad, na preklade nasledujúcich anglických viet do ruského jazyka (RJ): *Many South African sanctuaries are readily reached from Johannesburg*. Preklad do RJ: *До многих южноафриканских заповедников рукой подать от Йоганнесбурга*. // SJ: *Do mnohých juhoafrických rezervácií je od Johanesburgu veľmi blízko / ... dá sa dostať veľmi ľahko* (preklad z RJ do SJ náš: JO).

V ruskom transláte je proces (*легко добраться* – v doslovnom preklade) nahradený jeho príčinou – blízkosť (*рукой подать*), pričom prekladateľ využil aj ďalšiu možnosť

² https://classes.ru/grammar/43.Teoriya_perevoda_Lingvicticheskiye_aspekty/extfile/help2/html/_29.html. Cit. 2.9.2018

modulácie pri prenose tejto časti informácie, a to použitie ustáleného, frazeologizovaného obrazného slovného spojenia – *рукой подать*. Je otázne, či takýto spôsob sprostredkovania informácie možno považovať za plnohodnotný preklad, referenčný preklad, adaptovaný preklad, resp. aproximáciu v zmysle teórie skoposu. V danom prípade sa translát snaží priblížiť naturelu cieľového recipienta, ktorý by neutrálne štruktúrovaný anglický východiskový text nadelil zrejme práve takouto dávkou expresie. Vo vzťahu k uvedenému je možné poznamenať, že podobné modulačné postupy sú bežne aplikované najmä pri sprevádzajúcom tlmočení. Dôležitým ukazovateľom miery potenciálneho odklonu od neutrálnej roviny východiskovej výpovede je charakter komunikačnej situácie, v ktorej má najdôležitejšie miesto kultúrny status subjektu. Strohú informáciu po zaregistrovaní tabule *Bratislava 100 km* cestou v aute, kde je internacionálna spoločnosť, tlmočník spravidla nadelí aj doplnkovou informáciou, či je to z hľadiska vzdialenosti do miesta určenia málo alebo veľa. Ak je recipientom Slováč, zrejme povie: *Bratislava: ešte 100 km*. Rus by povedal: *Bratislava – už len sto km* a pod.

Ako príklad zámeny procesu dôsledkom Komissarov v citovanej práci uvádza vetu: *I don't think she's living here at the moment. Her bed wasn't slept in*. Preklad do RJ: *Я думаю, она не живёт здесь в настоящее время. Её постель не смята*. // SJ: *Myslím si, že teraz tu nebýva. Jej posteľ nie je pokrčená* (preklad z RJ náš). Namiesto doslovného prekladu *nespala vo svojej posteli* sa prekladateľ rozhodol akcentovať nie samotný proces, ale dôsledok, čo však umožnil predchádzajúci komplementárny kontext, ktorý hovorí o tom, že rečníčka predmetnú posteľ každé ráno ustielala.

Z komplexu replík používaných až klišéovite tak v rámci bežnej komunikácie, teda v aktívnej reči ľudí, ako aj v písaných textoch, najčastejšie publicistického žánru, možno pre potreby výskumu i pedagogickej translatologicky orientovanej práce využiť materiál, ktorý nám ponúka elektronický priestor v rôznych jazykových modifikáciách. Vhodným na analýzu problematiky modulácie považujeme, napríklad, v ruskom prostredí veľmi známy a diskutovaný článok Erika Gidala '*Občianska melanchólia: anglická sklúčenosť a francúzske Osvietenstvo*' (ruský preklad: «Гражданская меланхолия: английское уныние и французское Просвещение»), v ktorom autor ruskej mutácie aplikoval v pomerne početnej miere práve tento translatologický postup, pričom využil možnosť zámeny vzťahu medzi procesom a dôsledkom v rôznych variantoch:

- I lost ... my sleep – ... начал страдать бессонницей (zámena príčiny dôsledkom); AJ doslovne: *stratil som svoj spánok* // SJ: *začal trpieť nespavosťou*

- my food disgusted me – *испытывал отвращение к еде* (zámena dôsledku procesom); AJ doslovne: moje jedlo ma znechucovalo // SJ: začal pociťovať odpor k jedlu
- lay their uneasiness – *возлагать вину за свое несчастье* (zámena procesu dôsledkom); AJ doslovne: upokojiť ich úzkosť, neistotu // SJ: viniť zo svojho nešťastia
- the masses content – *простой народ весел* (zámena príčiny dôsledkom); AJ doslovne: masy uspokojené // SJ: jednoduchý národ je veselý
- which gives the advantage entirely to the latter – *целиком в пользу последней* (zámena procesu dôsledkom); AJ doslovne: ktoré dáva výhodu úplne tomu druhému // SJ: absolútne v prospech poslednej (strany) / stavia druhú stranu do absolútnej výhody
- and those of the English (ended) in liberty – *а английские волнения привели к свободе* (zámena dôsledku procesom); AJ doslovne: a tí anglickí (skončili) na slobode // SJ: anglické nepokoje priniesli slobodu / Angličanom to prinieslo slobodu a pod.
- social graces – *манера держать себя в обществе* (zámena dôsledku procesom); AJ doslovne: spoločenská vznešenosť / grácia // SJ: vedieť sa správať v spoločnosti)
- full of Politics – *забитой политикой* (zámena dôsledku príčinou); AJ doslovne: plné politiky // SJ: naplnené politikou / plné politiky.
- Dôsledok nahradený príčinou nachádzame aj v replike: *He's dead now*. Preklad do RJ: *Он умер.* (Он умер, стало быть, он сейчас мертв.)³ // SJ: *Je mrtvy* / *Zomrel* (preklad náš).

Uvedené príklady modulácie poukazujú na to, že sprostredkovať informáciu je na prvý pohľad možné viacerými spôsobmi, avšak v reálnej profesionálnej praxi je translačný postup volený na základe indícií, ktoré mediátor musí dokázať vyexcerpovať z charakteru komunikačnej situácie, najmä komunikačného zámeru, ktorý však nemôže odporovať zákonitostiam jazyka cieľového recipienta.

Odborný diskurz o modulácii ako translačnom postupe analyzovanom v aplikačnej rovine a intenciách daného výskumu uzatvoríme definíciou R. K. Miňjara – Beloručeva (1996), v ktorej sa daný termín chápe ako «логическое развитие понятий» a jeho podstata spočíva

³ <http://study-english.info/article066-07.php#ixzz5QRMxkUVY>

“в замене при переводе одного понятия другим, если эти понятия связаны друг с другом как причина и следствие, или как часть и целое, орудие и деятель”.

Modulácia ako prekladateľský či tlmočnický postup sa uplatňuje predovšetkým v textoch dialogického charakteru, ale tiež rečníckych prejavoch, monologických deklamáciách. V priamom kontakte s účastníkmi bežnej, z hľadiska obsahu všeludskej komunikácie, mediátor, *expressis verbis*, vsúva inými formálnymi štruktúrami informáciu za informáciu, text za text, ktorý musí mať kognitívny potenciál schopný evokovať zámer predstavený vo východiskovom komunikáte. Zásek mediátora môže prameniť z výzvy adekvátne nielen vecne, ale aj konotačne, štylisticky korektne odovzdať posolstvo, ktoré má, napríklad, eticky príznakovú hodnotu výpovede.

*Víťazná zástava v rukách Krista – tu symbolizovaného baránkom – je aj pozvaním: podte do mojej blízkosti! Zhromaždite sa pod moju zástavu, ak chcete prežiť. Vytiahnime spoločne pod ňou do boja proti zlu, hriechu a smrti.*⁴ Takýto text napriek svojej osobitosti nevykazuje známky špecifického odborného komunikátu a použitú slovnú zásobu bežný komunikant vo vlastnom prostredí dokáže dešifrovať aj vtedy, ak nepatrí k veriacim. Tlmočník, ktorý má danú štruktúru sprostredkovať predstaviteľovi z iného kultúrneho prostredia však v závislosti od špecifik jazyka, ale najmä zainteresovanosti recipienta a intencie rečníka musí identifikovať v rámci komunikačnej situácie potenciálnu hrozbu vzniku recipientskeho šumu. Kameňom úrazu okrem ustálených slovných spojení či stereotypných kliše typu *zhromaždiť sa pod zástavou, vytiahnuť do boja*, môže byť translácia informačných štruktúr spojenia *Krista... symbolizovaného baránkom*. V tomto kontexte sa pravdepodobne automaticky vynorí ďalšie spojenie – *baránok boží*, resp. aj *obetný baránok*. V každom konkrétnom prípade bude mať, napríklad, v RJ deminutívum *baránok* iný pendant, pričom v žiadnom prípade ich nie je možné substituovať inak, než je vžitie v cieľovej kultúre, ak taká možnosť jestvuje.

Zaujímavou výzvou pre prekladateľa môže byť text, v ktorom je autorská reč popretkávaná výrazmi dokumentujúcimi priestor (z pohľadu pre tu aktuálnej časovej dimenzie) spoločenskej minulosti, najmä ak ide o také, ktoré z istých dôvodov prešli, alebo postupne prechádzajú, do pasívnej slovnej zásoby. Najmä mladšej ponovembrovej generácii v danom smere môže chýbať osobná skúsenosť s niektorými artefaktmi predtým bežnej reality, napríklad: *vydať obežník – издать циркуляр, od zálohy do výplaty / od výplaty do výplaty*

⁴ Judák, Viliam. Baránok a zástava – obeť a víťazstvo. *Slovenské národné noviny*. 14. apríla 2014.

[online]. [Cit. 5.9.2018]. Dostupné z: <https://snn.sk/baranok-a-zastava-obet-a-vitazstvo/>

– *связывать концы с концами, з руки do úst – перебиваться с хлеба на квас, za komunizmu (nesprávne: v súčasnosti vo význame za socializmu) – при социализме (коммунизме), Tuzex – Берёзка, baťa – hovorový výraz vo význame obchod s obuvou, galoše – калоши, filce – obuv z filcu (materiál podobný vatelínu) – валенки (v RJ zámena pomocou naturalizácie). Ani 'budajka' ako istý symbol revolučného novembra 1989 v Bratislave už nepatrí do kategórie aktívnej slovnej zásoby a pri preklade do cudzieho jazyka bude musieť mediátor využiť ten translačný postup, ktorý bude pre danú komunikačnú situáciu najadekvátnejší (možno exotizácia v kombinácii s explikáciou a pod.)*

Na prekladateľskú analýzu je možné zvoliť ľubovoľný text, sú však komunikáty, z ktorých je možné vyexcerpovať slovnú zásobu diferencovanú z rôznych lexikálno-sémantických i mimolingválnych hľadísk. Ako príklad možno uviesť knihu spomienok duchovného Ľubomíra Stančeka *DAJ SA MU CELÝ* (2006), v ktorej sa aktívna, výrazne aktuálna z hľadiska súčasnej doby slovná zásoba (*nabit' mobil*) strieda s vrstvou rôznym spôsobom ohraničených pasívnych jednotiek (štylisticky, teritoriálne, sociálne, terminologicky, profesionálne i konfesionálne). Rovnako v nej možno nájsť ustálené slovné spojenia, frazeologizmy i príslovia, časť ktorých je i pre bežného nositeľa slovenského jazyka neznámou nielen ako slovnou, ale aj výpovednou veličinou. Iné výrazy môžu koexistovať v priamom i prenesenom význame a je na prekladateľovi, či tento rozdiel dokáže identifikovať a následne sprostredkovať do cieľového jazyka recipientovi z iného kultúrneho prostredia.

Z na prvý pohľad jednoduchých príkladov možno z danej publikácie uviesť nasledujúce repliky, ku ktorým prikladáme potenciálne možné ruské pendanty, prípadne prekladateľskú analýzu:

- Dnes už urobí krok k ešte bratskejšiemu zblíženiu. „Zlož sa, veď vieš kde... / ale: nezlož sa mi tu – rôzne varianty; no, len sa neskladaj..., vo význame 'drž sa'...

– Koho by som si mohol viac uctiť (1) ako teba a kto by sa mohol zhostiť (2) tejto úlohy lepšie ako ty? / (1) *почтить* (ale tiež v inom význame: *память покойного минутой молчания*) // (2) *успешно справиться со своей задачей...*

- ...po zrelom uvážení, *prehodnotení veci*, sa rozhodol ísť do seminára.... Má vyšší IQ.

V Bratislave bol jediný seminár pre celé Slovensko a „*numerus clausus*“ pre prijímanie do seminára zohrávalo svoje... / identifikácia prekladateľských problémov (IPP): ustálené klišé, výrazy cudzieho pôvodu: a) známe, s gramatickým posunom (gramatický rod výrazu *IQ* – bežne v SJ stredný rod [to *i-kvé*], tu: z anglického ten 'aj-kjú'), b) neznáme (latinský výraz).

– „Ako sa teším, že dnes je *sloboda vyznania*, že každý môže zrealizovať svoje *kňazské či rehoľné povolanie*.“ Irenej siahol po *ruženci* na nočnom stolíku. Uvedomil si, že *mal po ruženci siahnúť už skôr...* /IPP: ustálené slovné spojenia patriace čiastočne do oblasti pasívnej (politologická, cirkevná) slovnej zásoby, možnosť polysémie, resp. homonymie: *ruženec* (*чѣтки / молитва с чѣтками*).

– Mať oči otvorené *prináša* často a rýchlo *ovocie* aj v predstieranej ochote. V prísloví sa múdro hovorí: „*Do pekla ani na peknom koňovi*“. Alebo: „*Ani zub času nemusí zabrániť používať nástrahy tela*“. Či: „*Stará, ale jará...*“ V tej múdrej knihe sa píše: „*Keď sa h.... dostane na kredenc, myslí si, že je torta*“ (Stanček 2006: 9). Analyzovať text z pohľadu takých špecifických jednotiek ako sú frazeologizmy, ale najmä ľudové príslovia, predstavuje záťažovú skúšku aj pre zdatného profesionála. Dôležitá je tu predovšetkým schopnosť nájsť adekvátnu formu pre deverbilizované posolstvo, a to tak z kognitívneho, ako aj konotačného hľadiska.

Aj z tejto malej vzorky exemplifikácií je vidieť, že sprostredkovať informáciu, a to hoci i z kategórie bežného, pre niekoho dokonca každodenného diskurzu, predstavuje v každom konkrétnom prípade pre prekladateľa ako medzikultúrneho mediátora profesionálnu výzvu. Prekladové slovníky a rôzne iné lexikografické publikácie sú reflexiou početného množstva pojmov a iste môžu významnou mierou pomôcť pri preklade textov, ktoré sú od recipienta vzdialené kultúrne, avšak posolstvo výpovede, ktoré je nevyhnutné sprostredkovať bezprostredne po jeho odznení v reči komunikátora a následne stimulovať reakciu komunikanta či komunikantov, je možné emitovať predovšetkým na základe poznania možností, techník a spôsobov translácie ako výsledok profesionálnej prípravy, odbornej respektíve i životnej praxe.

Použitá literatúra:

- 1 Миньяр-Белоручев, Р. К. (1996): *Теория и методы перевода*. М.: Московский лицей.
- 2 Миньяр-Белоручев, Р. К. (1999): *Как стать переводчиком?* /Ответственный редактор М.Я. Блох. – М.: «Готика».
- 3 Мюллер, В. К. (1994): *Новый англо-русский словарь*. М.: «Русский язык».
- 4 Рецкер, Я. И. (1980): *Что же такое лексические трансформации?* «Тетради переводчика» №17, М.: Международные отношения.
- 5 Швейцер, А.Д. (1988): *Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты*. М.: Наука.

- 6 Šaling, Samo; Ivanová-Šalingová, Mária; Maníková, Zuzana (1997): *Vel'ký slovník cudzích slov*. Vel'ký Šariš: SAMO-AAMM.

Elektronické zdroje:

- 1 Нестерова, Е. М. *Особенности трансформаций модуляции, конкретизации и генерализации при переводе литературоведческого текста на материале комментированного перевода статьи Эрика Жидаля «Гражданская меланхолия: английское уныние и французское Просвещение»*. СПб, 2016. [online]. [Cit. 10.8.2018]. Dostupné z: www.ifl.ru/BKP%20Нестерова%20Е.%20ИИЯ%20English%20Glo
- 2 Комиссаров, В. Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. [online]. [Cit. 2.8. 2018] Dostupné z: https://classes.ru/grammar/43.Teoriya_perevoda_Lingvicticheskiye_aspekty/extfile/help2/html/_29.html
- 3 Judák, Viliam. Baránok a zástava – obeť a víťazstvo. *Slovenské národné noviny*. 14. apríla 2014. [online]. [Cit. 5.9.2018]. Dostupné z: <https://snn.sk/baranok-a-zastava-obet-a-vitazstvo/>
- 4 *Прием смыслового развития при переводе*. [online]. [Cit. 16.8.2018]. Dostupné z: <http://study-english.info/article066-07.php#ixzz5QRMxkUVY>
- 5 Stanček, Ľubomír. (2006): *DAJ SA MU CELÝ*. Vydala Nadácia Kňazského seminára biskupa Jána Vojtaššáka Spišská Kapitula – Spišské Podhradie. [online]. [Cit. 3. 9. 2018]. Dostupné z: https://www.vincentini.sk/data_web/editor_data/file/Daj_sa_mu_cely.pdf.

Abstrakt

Príspevok má za úlohu predstaviť prácu so slovnou zásobou v rusko-slovenskom komparatívnom pláne v dimenzii možností najmä lexikografického priemetu sémaziologických a onomaziologických štruktúr v rámci diskurzu, ktorý má v medzijazykovej komunikácii z pohľadu aktívnej a pasívnej slovnej zásoby špecifické jazykovo-rečové postavenie napriek tomu, že komunikanti v analyzovaných druhoch komunikačných situácií navonok demonštrujú status bežných používateľov jazyka, nie odborníkov, prípadne inak sociometricky príznakových subjektov. Materiál má načrtnúť prehľad existujúcich tendencií či demonštrovať

vzorku možných prekladateľských, resp. tlmočnícových postupov, a to pri ich aplikácii v kontexte vymedzeného jazykového páru dominantne na pozadí lingvistiky prekladu.

Profilingua – analýza překladů

Eva Raisová

1 Překlad jako součást výuky cizího jazyka

Překlad byl po dlouhou dobu považován za velmi užitečný prostředek jak pro výuku, tak při učení se cizím jazykům. Tento názor byl přijímán bez odporu, protože se tu zdůrazňoval důležitý princip – pro žáky a studenty je nejvýhodnější při učení nových věcí vycházet z toho, co již znají. Výuka cizího jazyka je vždy založena na znalosti mateřského jazyka. Z tohoto důvodu se dá na překlad nahlížet jako na velmi prospěšný test skutečného ovládnutí cizího jazyka.

Postupně se však objevily zcela opačné názory odmítající výuku založenou na znalosti gramatických a lexikálních struktur. Převládl postup přímé výuky jazyků, považovaný za přirozený a správný, který se soustředil především na mluvený jazyk jako primární podobu jazyka. V rámci tohoto přístupu se odmítal překlad i u pokročilých studentů, protože tu údajně hrozí interference mateřského jazyka, která narušuje přirozený způsob osvojování. Avšak, jak zdůrazňuje Juliane House, překlad textu z cizího jazyka a do cizího jazyka se udržel jako součást výuky, především v terciárním vzdělávání. Hlavní výhodou je skutečnost, že velmi efektivně ověřuje schopnost studentů používat cizí jazyk pasivně i aktivně. Nezanedbatelnou předností pro pedagogy je i možnost snadného zadání a hodnocení překladu. (House 2009: 62)

Názory se ovšem různí i na to, co vše zahrnuje pojem překladu a jak ho hodnotit. „Existuje hodně definic, teorií a interpretací překladu. Názory se liší i na to, jaký překladatelský postup má být použit, způsob a rozsah úprav nutných pro převod, otázka, zda přeložený text má mít stejný status jako výchozí text a v neposlední řadě koncept kvality překladu (nebo ve skutečnosti spíše požadavek na jeho kvalitu a její zajištění). Opravdu, zdá se, že nutnost vyhovět požadavkům na kvalitu je zásadní a bere se jako samozřejmost. Avšak v tuto chvíli vyvstává řada zásadních otázek. Co znamená kvalita překladu? Jaká jsou kritéria pro hodnocení kvality překladu?“ (Mišterová 2016:73).

Využití překladu může nepochybně přispět k rozvoji komunikativních kompetencí studentů. Při překládání jsou studenti nuceni k tomu, aby lépe pochopili a viděli podobnosti a rozdíly mezi různými jazykovými systémy, aby si uvědomovali i další sociální, místní a stylistické odlišnosti a aby zřetelně viděli rozdíly mezi mluvenou produkcí a psaným textem. Překlad přispívá i k uvědomění si kulturních rozdílů při překladu reálií různého původu.

Celkový kontext překládaných textů se vždy v překladu odrazí a často přiměje studenty k tomu, aby se nad těmito odlišnostmi zamysleli a pochopili, že překlad není jen náhrada slov a frází odpovídajících slovníkových ekvivalentů, ale vždy se jedná i o převod kultury a způsobu myšlení jiného národa v různých obdobích.

„Využití překladu jako pomocného nástroje při rozvoji komunikativních kompetencí a jako silný/vlivný postup zvyšující povědomí/posilující znalosti ve smyslu uvedeném v této kapitole [pochopení jazykových a kulturních specifík, funkce textu, účel komunikace] může, paradoxně, působit proti interferenci mateřského jazyka, což představuje naprosté vyvrácení nejsilnějšího argumentu proti překladu uváděného v minulosti.“ (House 2009: 69)

2 Kurz Překlad v komerční praxi

Tento příspěvek se zaměřuje na analýzu nejčastějších nedostatků, jak se objevily v pracích studentů studijního oboru Cizí jazyky pro komerční praxi při zkoušce z překladu, tj. při překladu anglických a českých textů do druhého jazyka. Zkouška z překladu se koná v letním semestru třetího ročníku studia. Samotný předmět pod názvem Překlad v komerční praxi angličtina je dvousemestrální a studenti by si v něm měli vyzkoušet a ověřit své anglické znalosti i znalosti češtiny v praxi při písemném projevu. Vzhledem ke studijní specializaci se seminář zaměřuje především na překlad odborných textů různých typů a žánrů. Uměleckým překladem se studenti nezabývají. Zmiňuje se pouze v souvislosti ukazování rozdílů mezi překladem věcných (odborných, žurnalistických) a literárních textů.

Teorie překladu je zahrnutá jen okrajově. Vysvětlují se určité základní pojmy a postupy, které by měly studentům pomoci pochopit, co je překlad, jak k němu přistupovat, jaké aspekty se musí brát v úvahu při převádění různých typů textů a žánrů a samozřejmě jaké nástroje jim mohou usnadnit jejich práci. Hlavní důraz v teorii se klade na roli příjemce /čtenáře, kterému se musí překlad přizpůsobit. Dalším základním faktorem je kontext výchozího textu a odpovídající převod do jiného prostředí a kultury.

Vybrané texty jsou psané v odborném, populárně odborném a žurnalistickém stylu. V rámci odborného stylu se studenti seznamují i s překladem administrativních a právnických textů, protože tyto typy patří dnes k nejpřekládanějším stylům a dá se předpokládat, že ve své profesní kariéře na podobné materiály určitě narazí. U právnických textů se jedná ovšem jen o krátké představení. Vzhledem k vysoké specifičnosti a náročnosti právní terminologie i formy v obou jazycích je nutné se spokojit se základní informací.

Texty se překládají v obou jazykových směrech. Překlad z angličtiny do češtiny převažuje, asi v poměru dvě ku jedné.

Od studentů se očekává, že budou pracovat se slovníky a dalšími nástroji, které jim při překládání mohou pomoci. Tady jsou velmi důležité tzv. paralelní texty, jež často poslouží lépe – poskytují přesnější informace o aktuální terminologii než slovníky.

Není možné bránit studentům, aby využívali i internetové překladače, jelikož si většinu překladů připravují doma. Je nutné však upozornit, že nezaručují obsahově a jazykově ideální překlad a že je třeba i s takto přeloženým textem dále pracovat, upravovat, opravovat a kontrolovat.

V zásadě se však doporučuje, aby zkoušeli překládat texty sami bez využití technologií a tímto způsobem zjistili, jaké jsou typické obtíže při převodu z jednoho jazyka do druhého, jaké dovednosti a znalosti se vyžadují a jaké jsou nejběžnější a téměř zákonité úpravy /změny, které se dají již dopředu očekávat.

Studenti samozřejmě znají podstatné rozdíly mezi jazykovými systémy v češtině a angličtině. I tady však platí, že aplikace teorie v praxi není přímá a jednoduchá. Často až při prvních pokusech o překlad, kdy se snaží splnit všechny požadavky, studenti zjistí, jak náročná je to práce a kolik vyžaduje často času a úsilí, než mohou být spokojeni se svým dílem.

Požadavky zahrnují správný a přesný, nikoli však doslovný, převod významu, odpovídající jazykovou formu, která je přijatelná i v písemné podobě, a nutnost udržet tento styl při překladu celého textu. Dva poslední požadavky bývají někdy dost obtížné. Studenti navrhuje překlady významově správné, ale často příliš hovorové a neformální, jak jsou zvyklí z běžné konverzace a jednodušších textů. Teprve když takové věty vidí napsané, uvědomují si, že psaný text má jiné nároky. Obdobně je třeba, aby stejný přístup byl využit při překladu celého textu, který by měl tvořit jednotný celek.

Pro účely tohoto příspěvku bylo použito celkem 130 překladů. Jedná se o studentské překlady napsané při závěrečné zkoušce z překladatelského semináře z let 2016-17 a 2017-18. Analýza zahrnuje překlady šesti různých anglických a českých textů, v každém akademickém roce se používají tři různé zdroje v obou jazycích.

3 Typické problémy při překladu zkouškových textů z angličtiny do češtiny

Velmi častá otázka je, jak postupovat při přechylování, jaká je správná a přijatelná podoba ženských příjmení. O tomto problému se hojně diskutuje i ve výhradně českém prostředí

u českých jmen a proponenti i oponenti předkládají celou řadu argumentů. V současnosti nevládne shoda, jak postupovat, do jisté míry se z této otázky stala i módní záležitost, podporována spíše tzv. celebritami. Názory lingvistů a celkový kontext a zákonitosti vývoje češtiny se většinou nezmiňují. Oficiální názor vyjádřený bohemisty je ovšem zcela jednoznačný. Internetová příručka Ústavu pro jazyk český uvádí, že „*Přechylování příjmení, tj. odvozování ženských podob příjmení z příjmení mužských, a to příjmení domácího i cizího původu, není v běžné komunikaci povinné v tom smyslu, že by bylo nařízeno zákonem, vyhláškou či předpisem. Je pro jazykový systém češtiny jako flektivního jazyka zcela přirozené, vychází z jejich strukturních vlastností – z toho, že různé gramatické významy slov vyjadřujeme pomocí koncovek. V každé mluvnici a jazykové příručce se s ním počítá jako s běžnou součástí gramatického systému. Účelem přechylování je smysluplné dorozumění, snaha vyhnout se nejednoznačným větám ... Přechylováním předcházíme nedorozumění a významovým nejasnostem ...*“¹

Angličtina nezná přechylování, vypomáhá si však při určení rodu osoby známými honorifiky(zkratkami) Mr. Mrs. Ms. Miss, dnes i Mx. („*The gender-neutral Mx. is used as a title for those who do not identify as being of a particular gender, or for people who simply don't want to be identified by gender.*“) ²

Převod těchto zkratk do češtiny však není zcela jednoduchý. V češtině obdobná, krátká a jasná označení vlastně neexistují. Pokud je přeložíme tradičně jako podstatná jména – pan, paní, slečna, nevyjádříme úplně vše a navíc se podstatná jména musí skloňovat, což činí tato spojení nápadnějšími a jejich použití se zřetelně odlišuje od českého úzu.

Příklady v anglickém textu: „*EU trade commissioner Cecilia Malmstrom set out plans against the proposed US tariffs.* ...

Ms Malmstrom said the EU will launch proceedings ...“ (Zdroj: BBC 7. 3. 2018)

Celkový počet studentských překladů: 23

Studentské překlady: *Evropská komisařka pro obchod, **Cecilia Malmstrom**, řekla...*(15 překladů)

*Obchodní komisařka Evropské unie, **Cecilia Malmstromová**, uvedla...*(7 překladů).

¹ <http://prirucka.ujc.cas.cz>

² <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/mx-gender-neutral-title>

Paní Malmstrom (5), **slečna Malmstrom** (1), **paní/slečna Malmstrom** (1), **Malmstrom** uvedla (7), **Malmstromová říká** (3), **paní Malmstromová říká** (4), **Ms Malmstrom** řekla (1).

Ve čtyřech případech studenti v první větě použili nepřechýlený tvar (*komisařka Cecilia Malmstrom*), ale dále v textu pak dali přednost tvaru s -ová (*paní Malmstromová*).

Tento postup asi nejlépe vystihuje intuitivní přístup k této otázce. Pokud je příjmení použité s rodným jménem a případně titulem či funkcí, stačí nepřechýlený tvar. Pokud je uvedeno jen samotné příjmení (Ms Malmstrom), je potřeba jméno upřesnit a použije se přechýlená podoba.

Obdobně jsou potíže s výrazem **Mr.**, který je - vzhledem k převaze mužů ve vedoucích funkcích v politice a ekonomice – mnohem častější. V českých žurnalistických textech se výraz **pan** před příjmením zmiňované osoby nikdy nepoužívá. Stejný přístup je u jmen domácích i zahraničních osobností. Příjmení se uvádí s rodným jménem nebo stojí samostatně nebo je uvedena funkce, postavení či titul dané osoby. Studenti však ochotně překládají Mr. doslova jako pan, což je sice správný překlad, ale vzniklá forma se naprosto vymyká českému novinářskému úzu.

Příklad: **Mr. Donald Trump**, **Mr. Trump**

Studentské překlady: **pan Donald Trump**, **pan Trump**.

Český úzus: *prezident Trump*, *Donald Trump*, *Trump*

Dalším problémem jsou zkratky. Překvapivě často jsou i velmi běžné a známé zkratky přeloženy nesprávně. Je zřejmé, že tady hraje svoji roli stres a spěch a zkratka je pak jednoduše přepsána nebo zaměněná s podobným výrazem.

Celkový počet studentských překladů: 23

Příklady: *the United Nations*, *the UN* – záměna s US a přeloženo jako ***Spojené státy** (6 překladů), přeloženo jako ***Společnost národů** (1 překlad)

Velmi často se před zeměpisnými jmény objevují určité členy. Kontext nasvědčuje tomu, že se nejedná o neznalost příslušných pravidel, ale pravděpodobně se tu projevuje vliv jiného /synonymního a často používaného výrazu s určitým členem.

Celkový počet studentských překladů: 23

Překlady:

the European Union – ***the Europe** (4 překlady)

the UK – ***the Britain** (7 překladů)

the Polish government – * **the Poland** (4 překlady)

the German Chancellor, the German company – * **the Germany** (6 překladů)

Velmi silný vliv angličtiny na češtinu je vidět i oblasti psaní velkých písmen, zejména u názvů různých organizací, společností, institucí apod. Studenti přejímají anglický pravopis, což většinou znamená, že všechny výrazy v názvu jsou psané velkým písmenem, včetně obecných jmen. Nutno podotknout, že chyby v této oblasti se najdou i v oficiálních médiích, dokumentech a různých písemných materiálech v češtině, takže problémy v této typicky obtížné jazykové oblasti nejsou překvapující.

Nejběžnější příklady:

The European Union – * **Evropská Unie**, *The Czech Republic* – * **Česká Republika**, *the European Commission* – * **Evropská Komise**, *the Ministry of Labour and Social Affairs* – * **Ministerstvo Práce a Sociálních Věcí**, *Olympic size swimming pools* - ... * **o velikosti Olympijských plaveckých bazénů** *The Czech-German Commerce and Industrial Chamber* – * **Česko-Německá Obchodní a Průmyslová Komora**

Překlady z angličtiny do češtiny vykazují některé typické nedostatky, jež se stále opakují. Výhodou je, že ty nejčastější není obtížné najít a opravit. Studenti si však musí být jich vědomi. Je třeba je opakovaně připomínat. Je možné začít doslovným překladem.

V některých případech se překládající vycházejí z podobnosti slov různých významů a pak dochází k překladům jako *in the wake of* – *po probuzení, probudit, záměna slov *sustain* a *suffer* (udržet – trpět), *contain* – *consist of* (obsahovat – skládat se z).

Příklad z anglického textu: ...*in the wake of proposed bans* ... (Zdroj: BBC, 31. 1. 2018)

Studentské překlady: * **Aby tak probudily** navržené zákazy... * **vzbudit** zamyšlené zákazy... * **těsně v patách** s navrženými zákazy

Potíže může činit i tak běžné slovo jako **the second**. Podle kontextu ve větě se překládá jako substantivum **sekunda**, **vteřina** či řadová číslovka **druhý**.

Příklad z anglického textu:*consumers can buy trendy clothes almost the second they are designed* (Zdroj: BBC, 31. 1. 2018)

Ekvivalentní překlad: ...*zákazníci si mohou nakupovat módní oblečení téměř okamžitě /ihned poté/ téměř ve stejnou chvíli, co je navržené*....

Celkový počet studentských překladů: 23

Studentské překlady: *...spotřebitelé si mohou koupit téměř **každý druhý kousek** oblečení.... *Módní oblečení **navržené z druhé ruky**, ... *oblečení, jak je **podruhé navržené**... (4 překlady)

Častým zdrojem chyb jsou výrazy typu *small/little wonder*, *little hope*, *little surprise*, *little chance* apod., které je do češtiny nejlépe překládat zápornou frází – *není divu*, *není naděje*, *není překvapivé*. Doslovný překlad je matoucí a může zcela změnit význam.

Příklad z anglického textu: ...**Small wonder** that Sajid Javid ...**boldly declared**.... that the housing market was broken...(Zdroj: Economist.com, 9. 2. 2017)

Počet studentských překladů: 23

Studentské překlady: **Malý zázrak**, že Sajid Javid.... **odvážně prohlásil**... **S malým překvapením** Sajid Javid..prohlásil...**S malým údivem** je, že**Je malým zázrakem**, že... **Nevelký údiv**, že.... (Obdobné varianty zvolilo 9 studentů.)

Klasickým problematickou oblastí je používání přivlastňovacích zájmen. Ta jsou v angličtině natolik běžná, že v podstatě už ztrácejí svoji přivlastňovací funkci. V češtině je jejich použití omezené na případy, kdy je nutné vztah opravdu vyjádřit či zdůraznit. Není proto ideální přeložit každé přivlastňovací zájmeno do češtiny.

Specifickým problémem je zájmeno „svůj“. Studenti ho většinou používají správně, pokud překládají ústně, např. při tlumočení z listu, ale v případě písemného projevu zapomínají na rozdíly a pravidlo pro použití tohoto zájmena a překládají doslovně. Většinou je výsledek jen nedobře znějící čeština, někdy by však mohlo být vyjádření i nejasné či matoucí.

Příklad z anglického textu: ...*The United States* ...*said over the summer it would review its trade relationship with Rwanda*....(Zdroj: BBC, 31. 1. 2018)

Celkový počet překladů: 19

Studentské překlady: *Spojené státy*...*oznámily že přes léto zhodnotí jejich obchodní vztahy s Rwandou*, ...*posoudí jejich obchodní vztahy s Rwandou* (6 překladů)

Jedním ze základních rozdílů mezi angličtinou a češtinou je slovosled. Pro české mluvčí je výhodnější držet se při psaní klasického pořádku slov – podmět, sloveso, předmět, příslovečná určení – protože se tak mohou spíše vyvarovat nedorozumění, i když to není ovšem jediný možný pořádek slov v angličtině. Studenti samozřejmě teoreticky tyto rozdíly znají a uvědomují si možnosti zkreslení informace. K chybám však dochází, často se jedná o doslovný překlad, zejména je tu podvědomá snaha uvádět nové téma na konci věty, podle české

terminologie aktuální členění větné. Toto pravidlo se sice uplatňuje i v angličtině, ale ne vždy ho dokáží studenti vhodně uplatnit. Překlady do angličtiny pak někdy ztrácejí jasnou koherenci.

Studenti, kteří současně studují němčinu, jsou silně ovlivněni jejími zásadami slovosledu. Zřejmě si toho většinou nejsou vědomi, ale interference je vysoce pravděpodobná. V němčině je také vždy nutné vyjádřit podmět a po něm následuje sloveso. Pokud se však na začátku věty objeví jiný větný člen, např. příslovecné určení, slovosled se tzv. převrátí a na prvním místě je sloveso a až pak podmět. Dodržování tohoto pravidla se důsledně vyžaduje. Studenti němčiny se touto zásadou řídí pak i v angličtině. Pokud věta začíná podmětem, překládají správně. Jakmile použijí jiný výraz na začátku věty, nebo se jedná o druhou a další větu v souvětí, řídí se německým pravidlem.

Tento slovosled snad nevede ve většině případů k nepochopení – ke zkreslení informace, ale není tak běžný. Inverze má v angličtině svoje pravidla a nevyužívá se tak často.

Příklady z českého textu: *Studie pracovala s daty z patnácti zemí, v nichž se pracovníků dotazovala, odkud a jak často pracují... Tyto poznatky nedávno potvrdilo šetření....* (Zdroj: E15, 21. 2. 2017)

Celkový počet studentských překladů: 21

Studentské překlady: *...in which **was it asking** where from **are they working** and how often **are they working...** *this knowledge **confirms recent research...**

Počet nesprávných překladů: 3/3

Další příklady:

...pouze **tři zareagovaly** zavřením svého provozu....Může nejvíce **utrpět ekonomika** jako celek... (Zdroj: E15.cz, 19. 2. 2017)

*...**were closed three** of them.... (3 překlady)

*...**will suffer the economy** as a whole.... (6 překladů)

Zvláštní kapitolu tvoří doslovné překlady více atributů v premodifikaci před podstatným jménem. Takové nominální fráze, označované též jako řetězce jmen (chain of words) jsou pro angličtinu typické. „Jen málo substantiv stojí samo o sobě, bez adjektivní nebo jiné modifikace. Adjektiva se zavádějí všude, kde je to možné, aby dodala textu barvu a detaily, i když je to v příručce správné novinářské angličtiny kritizováno.“ (Knittlová 2010: 175). Pro překlad jsou velmi obtížné, protože většinou neobsahují žádné výrazy, které by upřesňovaly vztahy mezi

danými atributy. V češtině se jednak tak dlouhé přívlastky nepoužívají - považují se spíše za stylistickou neobratnost - a jednak se vztahy mezi atributy mohou upřesňovat pomocí pádů či použitím předložek. Ve zkouškových textech se žádné extrémní příklady neobjevují. Avšak i zcela jednoduché ukázky jsou někdy převedené velmi neobvyklým způsobem. Je pravděpodobné, že i tady hraje svoji roli slovosled. Studenti překládají slovo za slovem, včetně pořadí slov a nepřemýšlejí o možných alternativách, které není obtížné formulovat a které jsou významově správné.

Příklad z anglického textu: *...US plans for tough tariffs on steel and aluminium imports...
...Donald Trump's top economic advisor...* (Zdroj: BBC, 7.3. 2018)

Studentské překlady:

**...ocelové a hliníkové dovozy...* (4 překlady)

**...Donaldovo Trumpovo ekonomický poradce...* (1 překlad)

4 Typické problémy při překladu zkouškových textů z češtiny do angličtiny

Při překládání z češtiny do angličtiny mohou působit potíže i vlastní cizí jména a zeměpisná jména, pokud nejsou uvedena v češtině v nominativu. Je pravda, že studenti nemají možnost při zkoušce vyhledávat základní tvar vlastního nebo zeměpisného jména, což může být jednou z příčin těchto chyb. Není však jisté, zda si studenti nutnost zkontrolovat správný tvar jména vůbec uvědomují a kolik z nich by obdobnou chybu udělalo i při vlastním překladu s neomezeným použitím internetu či jiných zdrojů. Na základě zkušenosti lze říci, že mnoho studentů se „takovými detaily“ nezdržuje.

Příklady v českém textu: „Podle tehdejšího ředitele GM **Dana Akersona** bylo v Evropě...

*Šlo o závod v **Bochumi**, kde vznikaly modely....“* (Zdroj: E15.cz, 19.2.2017) (Bochum je město v Severním Porýní – Vestfálsku v Německu.)

Celkový počet studentských překladů: 23

Studentské překlady: **According to GM Director **Dana Akersona**....* (3 překlady), **According to GM director **Dana Akersone**...* (1 překlad)

It was a plant in **Bochumi....* (9 překladů)

Při překladu z češtiny do angličtiny se často objevuje nesprávně zvolený ekvivalent pro slovo **právo**, které se v novinářských článcích objevuje velmi často. Studenti se tu běžně dopouštějí chyby, neuvědomují si rozdíl mezi dvěma ekvivalenty, ačkoli významový rozdíl je zřetelný a i kontext může většinou dopomoci správné interpretaci. Podle kontextu je možné přeložit jako **law** (*The system of rules which a particular country or community recognizes as regulating the actions of its members.*)³ nebo **right** (*A moral or legal entitlement to have or do something*).⁴

Přestože studenti ve třetím ročníku by měli mít znalosti na úrovni B1-B2 podle SERRJ, někteří stále mají potíže s rozlišováním mezi přítomným a minulým participiem.

V důsledku toho se pak objevují i nesprávné tvary přítomného průběhového času. Typickou chybou je záměna participií *interested* – *interesting*, zejména ve frázi **I am interesting in*. Záměny těchto dvou tvarů pak mohou zcela změnit i význam celé fráze – *people are threatening* (*lidé hrozí*) namísto *people are threatened* (*lidé jsou ohroženi*).

V oblasti tzv. politické korektnosti studenti mají sice základní povědomí o tom, co se po jazykové stránce vyžaduje, v praxi při vlastním psaní však většinou postupují tradičně. Při odkazování na neurčitá či záporná zájmena - *somebody*, *nobody*, *everybody* či obecné výrazy – *a person* atd. - pokračují se zájmeny mužského rodu *he*, *his*, *him*. Tyto tvary jsou gramaticky správné a stále užívané i v anglických formálních textech, zejména právnických. Je však pravda, že v běžném vyjadřování, v novinových článcích apod. i britští lingvisté doporučují dávat přednost genderově neutrálním výrazům, což v tomto případě znamená používat tvary zájmen v plurálu – *they*, *their*, *them*.

Příklad v českém textu: .. Pokud člověk pracuje z domova, ušetří čas a... (Zdroj: E15.cz, 22. 2. 2017)

Překlady: *If a person works from home, he saves time.* (13 překladů)

Doporučená verze: *If a person works from home, they save time.*

5 Hodnocení překladu

Překlady vytvořené studenty v rámci zkoušky se hodnotí především z hlediska významové správnosti. Změna či posun významu se považuje za hlavní nedostatek. Na druhém místě se pak posuzuje jazyková správnost a stylistická přiměřenost. U překladů z angličtiny do češtiny

³ <https://en.oxforddictionaries.com>

⁴ <https://en.oxforddictionaries.com>

se očekává, že překlad bude znít přirozeně, nebude ovšem doslovný a studenti se nedopustí žádné závažnější chyby. Na překlad z češtiny do angličtiny jsou požadavky mírnější. Překlad by měl být významově správný a studenti by se měli vyvarovat základních jazykových chyb. Je však běžné, že myšlenky mohou být vyjádřeny jednodušším jazykem, složitější konstrukce rozdělené do kratších a přehlednějších celků. Vzhledem k žánrům výchozích textů je tento přístup zcela oprávněný. Jako poslední kritérium se uvádí pravopis – spelling a interpunkce. Je typické, že se více chyb z této oblasti objevuje v českých překladech než v anglických. Studenti se spoléhají na svoji znalost mateřského jazyka a nevěnují tolik pozornosti „méně důležité formální“ podobě.

Obecně hodnotit překlad je však velmi těžké, protože není ani shoda na kritériích kvality. To se především týká překladů literárních textů, ale hlavní myšlenky mají obecnou platnost. Jak uvádí Ivona Mišterová, *„Každé hodnocení se zdá problematické, protože je spojeno s různými texty za různých podmínek v různých historických obdobích. Ačkoli se všeobecně připouští, že překlad má být čtivý, věrný a přesný, i takové základní a zdánlivě jasné principy představují jen relativní kritéria, která přijímá překladatel, kritik, příjemce nebo dokonce autor.“* (Mišterová 2016:74)

Překlady z angličtiny do češtiny jsou většinou kvalitnější. I tady dochází ke zkreslení významu, ale vzhledem k charakteru textů a jejich rozsahu, většina studentů je schopna porozumět textu a přetlumočit ho do češtiny. Potíže jsou především s českými výrazy, které jsou schopni použít. V některých případech by se dalo spíše mluvit o doslovném či podřádkovém překladu, který slouží pouze jako základ ke správnému porozumění a musí být vždy stylisticky následně upraven a dopracován. K tomu ovšem nedochází, vzhledem k limitům zkoušky to není vždy možné. Je však otázka, nakolik si někteří studenti své vyjadřovací nedostatky v češtině opravdu uvědomují a jsou připraveni je opravit nebo se aspoň nad nimi zamyslet a připustit, že běžně se takto v češtině nevyjadřují. Na základě zkušeností se dá říci, že mnozí studenti jsou spokojeni i s velmi nízkou úrovní svého překladu v češtině. Vycházejí z toho, že základní význam – myšlenku vyjádřili, nebo aspoň tomu věří, a další práci na tom, aby text zněl přirozeně, byl koherentní a pohyboval se v odpovídající stylové rovině, považují za zbytečné.

U překladů z češtiny do angličtiny se objevují nejčastěji nedostatky způsobené nedostatečnými jazykovými znalostmi a interferencí češtiny, případně jiného jazyka – neznalost příslušného termínu, nevhodný výběr ekvivalentu, nezvládnutý překlad složitějších struktur,

zejména souvětí a delších vět a s tím související ztráta koherence, chyby ve slovosledu, v použití předložek a členů.

Literatura:

- 1 House, Juliane (2009): *Translation*. Oxford: University Press
- 2 Knittlová, Dagmar (2010): *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- 3 Mišterová, Ivona (2016): Between Scylla and Charybdis: A Quest for Quality Assessment Criteria of Theatre Translation. - In: Zehnalová, Jitka, Molnár, Ondřej, Kubánek, Michal: *Interchange between Languages and Culture: The Quest for Quality*. Olomouc: Palacký University, 73-88.

<https://en.oxforddictionaries.com>

<https://www.merriam-webster.com/words-at-play/mx-gender-neutral-title>

<http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=700&dotaz=p%C5%99echylov%C3%A1n%C3%AD>

Analýza užití anglických předložek v pracích studentů oboru Cizí jazyky pro komerční praxi

Lenka Dejmalová

Eva Raisová

1 Úvod

Předložky patří mezi část anglické gramatiky, která činí řadě českých studentů i s pokročilou znalostí anglického jazyka problémy. V našem příspěvku představíme výsledky průzkumu mezi studenty bakalářského studijního oboru Cizí jazyky pro komerční praxi v oblasti užívání jednoduchých i víceslovných předložek. Pozornost je věnována studentům prvního a posledního ročníku, jejichž jazykové znalosti jsou dále prohlubovány v rámci kurzů Morfosyntax anglického jazyka a Překlad v komerční praxi.

1.1 Lingvistické předměty v oboru Cizí jazyky pro komerční praxi

Jelikož v našem příspěvku představíme výsledky průzkumu v oblasti předložek u vysokoškolských studentů filologického oboru, je účelné z důvodu usnadnění analýzy a interpretace dat nejprve věnovat pozornost specifickým cílům výuky obecných a odborných lingvistických disciplín v rámci studijního oboru Cizí jazyky pro komerční praxi. Tento obor se orientuje zejména na aplikovanou lingvistiku a v průběhu bakalářského studia studenti absolvují kurzy zaměřené na problematiku odborného stylu hospodářských, administrativních a právních textů a seznámí se také se základy překladatelské a tlumočnické činnosti. Získaná kvalifikace jim umožňuje přímý vstup na trh práce, ale zároveň získají také teoretickou přípravu k navazujícímu magisterskému studiu. Studenti, kteří si tento obor zvolili, dosahují středně pokročilé znalosti anglického jazyka na komunikativní úrovni (B1-B2 dle SERRJ) a disponují současně mírně pokročilou znalostí druhého cizího jazyka (němčina, francouzština, ruština). Na začátku studia v prvním a druhém ročníku studenti absolvují tři kurzy *Morfosyntaxe anglického jazyka*. V prvním roce studia je tento kurz dvousemestrální a zahrnuje nejprve anglický temporální systém včetně modálních sloves, náplní výuky v druhém semestru jsou kategorie anglického substantiva, zejména počitatelnost, číslo a určenost, adjektiva, adverbia a předložky. Závěrečný kurz je zaměřen na skladbu a studenti se nejprve seznamují s neurčitými slovesnými tvary v angličtině, druhy negace, větnými typy, druhy vedlejších vět a také se specifiky slovosledu v anglickém jazyce. V těchto gramatických kurzech jsou studenti

soustavně vedení k upevňování základních gramatických pravidel a osvojování si nových gramatických zákonitostí na pokročilé úrovni tak, aby své znalosti byli schopni aplikovat v ústním i písemném odborném projevu. Jeden z dalších cílů této výuky spočívá v posilování uvědomování si hlavních rozdílů v užití gramatických struktur v anglickém a českém jazyce.

Kurz *Překlad v komerční praxi* je povinný pro studenty třetího ročníku oboru a je dvousemestrální. Studenti nyní mohou zhodnotit své dosavadní jazykové znalosti a dovednosti při nácviu základních činností překladatele. Vedle odborného pojmosloví translatologie si studenti osvojují překladatelské postupy a dále prohlubují své jazykové znalosti a dovednosti tím, že usilují o hledání ekvivalentních jazykových prostředků v cílovém jazyce. Po absolvování kurzu jsou schopni charakterizovat ekvivalenci z hlediska formálních i významových rozdílů v gramatické, lexikální i textové rovině a ovládají znalosti nejběžnějších příkladů jazykové interference. Při překladu reálií se studenti učí překládat implicitní a explicitní informace.

2 Obecná charakteristika anglických předložek

Dříve než přistoupíme k popisu našeho průzkumu, nahlédneme na anglické předložky z hlediska jejich postavení v gramatickém systému angličtiny. O předložkách pojednáme nejdříve obecně z hlediska jejich role v anglickém jazyce a na základě studia literatury představíme vybrané přístupy k jejich klasifikaci.

Hlavní příčiny jazykových problémů českých studentů s užitím předložek v anglickém jazyce můžeme spatřovat v typologických rozdílech mezi oběma jazyky. Na rozdíl od syntetických gramatických tvarů vyjádřených v češtině jmennou deklinací a verbální konjugací jsou v anglickém jazyce syntaktické vztahy vyjadřovány analytickými (víceslovnými) gramatickými tvary. Předložky, ale také slovosled, jsou tedy dominantními stavebními kameny anglické syntaxe. Nejen v anglickém jazyce však patří předložky k nepoužívanějším slovním druhům. Významnost tohoto slovního druhu dokládá i skutečnost, že mezi dvaceti nejčastějšími slovy jak v angličtině, tak v češtině je osm předložek zahrnujících v angličtině předložky *of, in, to, for, with, on, by, at* a v češtině předložky *v/e, na, z/e, s/e, o, k/e, pro* a *do* (Klégr 2002: 33).

V morfologickém systému angličtiny předložky řadíme mezi synsémantika, tedy funkční slova vyjadřující vztahy mezi slovy. Typicky se jedná o vztahy mezi skladebným substantivem a jiným slovem (tj. mezi dvěma substantivy, slovesem a substantivem a adjektivem a substantivem). Pro anglický jazyk je charakteristická prepozice před

skladebným substantivem (Dušková 1994: 273). Na rozdíl od českého jazyka však mohou anglické předložky stát rovněž v postpozici a to nejen v hovorovějším stylu na základě osobní preference (např. *Do you see that man John was talking to?*). Další příklady postpozice nacházíme také v doplňovacích otázkách, pasivních konstrukcích nebo vztažných větách. Jako analytický jazyk používá angličtina předložky k vyjádření syntaktických vztahů, tuto funkci předložek však v češtině přebírají pády. Českému akuzativu odpovídají četné předložkové slovesné vazby (*look for, take to, call for*), předložkové vazby s *with* korespondují s českým instrumentálem, přičemž sémanticky se můžeme setkat s různými předložkovými významy (nástroj, prostředek, zdroj, příčina stavu). V oblasti víceslovných sloves s předložkou vznikají v angličtině nová idiomatická spojení a zcela nové sémantické jednotky. Slovesné vazby (rekce) je však nutné rozlišovat od předložkových nominálních výrazů, jejichž struktura je volná a může být modifikována (*put up with rudeness, in the light of this fact*).

2.1 Strukturní klasifikace předložek

V odborné literatuře nalézáme několik přístupů ke strukturní klasifikaci předložek. Dušková (1994) předložky dělí na *jednoduché* (at, by, for...), *složené* (alongside, inside, within) a *víceslovné*. Víceslovné předložky zahrnují různé slovnědruhovové kombinace a jsou dále rozčleněny na základě struktury:

- adverbium a předložka (along with, apart from...)
- sloveso/adjektivum/spojky a předložka (except for, but for...)
- předložka+substantivum+předložka (by means of, in comparison with, in front of)

Setkat se můžeme také s jednodušší strukturní klasifikací, která rozlišuje pouze mezi *jednoduchými*, tzv. jednoslovnými předložkami, a *komplexními*, tj. víceslovnými předložkami bez ohledu na jejich vnitřní strukturu (CGEL 670), k této klasifikaci se ve své odborné monografii přiklání i A. Klégr.

Z etymologického hlediska se předložky mohou kategorizovat na *vlastní*, tj. neodvozené, které tvoří uzavřený soubor, mají obecné významy a jsou nositeli pádových vztahů (*of* pro genitiv, *to* pro dativ, *with* pro instrumentál). Relativně otevřený soubor vytvářejí *druhotné*, tj. odvozené, předložky, které mohou pocházet z různých slovnědruhovových kombinací:

- z adverbii (*above, across, against...*)

- z neurčitých slovesných tvarů (*considering, concerning, following...*)
- z tvarů substantiv a adjektiv (*thanks to, due to, prior to...*)
- ze spojení předložka 1+ substantivum+ předložka 2 (*in need of, in collaboration with, in honour of...*) (Dušková 1994: 276)

Vzhledem ke specifickým anglického odborného stylu, který je vymezen logickou strukturou, složitější větnou stavbou a věcně správným a přesným vyjadřováním s cílem minimalizovat nepochopení a nejednoznačnost sdělení, patří poslední uváděná kombinace k nejfrekventovanějším druhotným předložkám. (Dušková 1994: 276.)

2.2 Sémantická klasifikace předložek

S funkcí předložky v anglické větě úzce souvisí jejich základní významy a sémantické odstíny. Specifický obsah zejména víceslovných předložek je v monografii A. Klégra, v souladu s klasifikací v CGEL (1985) rozdělen do 25 kategorií: 1. doplnění/připojení, 2. shoda, 3. prospěch, 4. příčina-důvod, 5. přípustka, 6. podmínka, 7. souvislost, 8. míra, 9. újma, 10. neshoda-kontrast-porovnání, 11. vodítko, 12. identifikace-specifikace, 13. způsob, 14. prostředek-činitel, 15. původce, 16. spoluúčast-spolupráce, 17. místo, 18. vlastnění, 19. účel-cíl, 20. vymezení, 21. zastoupení, 22. zřetel/nedbání, 23. téma, 24. podpora, 25. čas. (Klégr 2002:47).

S jinou sémantickou klasifikací se lze setkat v mluvnici současné angličtiny L. Duškové. V tomto pojetí jsou vymezeny předložky prostorové a časové a další obsáhlejší kategorie zahrnují předložky příčinné a způsobové. Z hlediska syntaktických funkcí plní příčinné předložky funkci adverbialního určení příčiny, do něhož můžeme v širším smyslu zahrnout určení důvodu, účelu, podmínky a přípustky. V angličtině je třeba na tomto místě připomenout nutnost rozlišovat mezi kladným a záporným účelem, přičemž pro vyjádření kladného účelu je nejpoužívanější předložka *for*.¹ Na druhou stranu při vyjadřování záporného účelu, kdy v češtině používáme například předložky *před, od, proti*, angličtina rozlišuje mezi pasivní ochranou a aktivním bráněním něčemu a jsou používány předložky *from*² a *against*³.

¹ We stopped at the pub for a drink. (Swan 1996: 202) Zastavili jsme v hospodě na pití/ abychom se napili – hovorově.

² Several youths have been barred from the disco for rowdy behaviour. (Vince 1994: 121) Několika mladistvým byl znemožněn vstup na diskotéku pro výtržnické chování.

³ I would like to protest against your treatment of the staff. (Vince 1994: 124) Chtěl bych se ohradit /protestovat proti zacházení se zaměstnanci.

Pod označení způsobových předložek Dušková navrhuje zahrnout předložky vyjadřující způsob v užším smyslu, ale také míru, účinek jako důsledek intenzity, výsledek, měřítko, prostředek, nástroj, původce děje nebo původ (Dušková, 1994: 296).

3 Průzkum v oblasti užití předložek u studentů oboru Cizí jazyky pro komerční praxi realizovaný v rámci kurzu Morfosyntax angličtiny

Cílem průzkumu bylo zjistit dosavadní jazykové znalosti studentů v oblasti užívání jednoduchých předložek i víceslovných předložkových frází a identifikovat možné problematické oblasti za účelem následné modifikace obsahu přednášek a seminářů morfosyntaxe a také vhodného výběru doplňkových studijních materiálů. S ohledem na cíl výzkumu jsme zvolili kvalitativní metodologii a naše výsledky tudíž nejsou reprezentativní, ale vztahují se pouze k dané skupině účastníků výzkumu.

Průzkumu se zúčastnilo 63 respondentů, tedy studentů prvního ročníku oboru Cizí jazyky pro komerční praxi v letním semestru akademického roku 2017/2018. Studenti byli seznámeni s účelem průzkumu, obdrželi zadání tzv. Preposition Quiz (Předložkový kvíz) a úkoly plnili anonymně.

3.1 Popis výzkumného nástroje tj. Předložkového kvízu

Předložkový kvíz v rozsahu 2 strany A4 sestával ze 4 cvičení. Příklady byly vybrány částečně z publikace pro studenty s předpokládanou znalostí angličtiny B2 dle SERRJ, kteří se připravují ke složení zkoušky CAE na úrovni C1 dle SERRJ (Vince 1994) a také byly využity internetové zdroje. Použili jsme dva základní typy jazykových cvičení: typ multiple choice, tedy cvičení s výběrem správné odpovědi, a doplňovací cvičení.

Jednotlivá cvičení byla zaměřena na různé problematické oblasti zahrnující předložková slovesa a základní slovnědruhové kombinace předložkových frází. První cvičení typu multiple choice zahrnovalo 9 otázek vybraných z neformálních konverzačních situací a studenti doplňovali správné tvary předložkových sloves, substantivních a adjektivních vazeb. Formou stejného typu cvičení, tj. multiple choice, jsme zjišťovali znalosti idiomatických víceslovných předložkových frází ve třetím cvičení, které obsahovalo pouze 4 příklady. Doplňovací cvičení testovala nejprve dovednosti správného užití předložek v substantivních a adjektivních vazbách (10 příkladů). Poslední doplňovací cvičení bylo nejrozsáhlejší a čítalo 15 vět testujících výlučně znalost předložkových sloves.

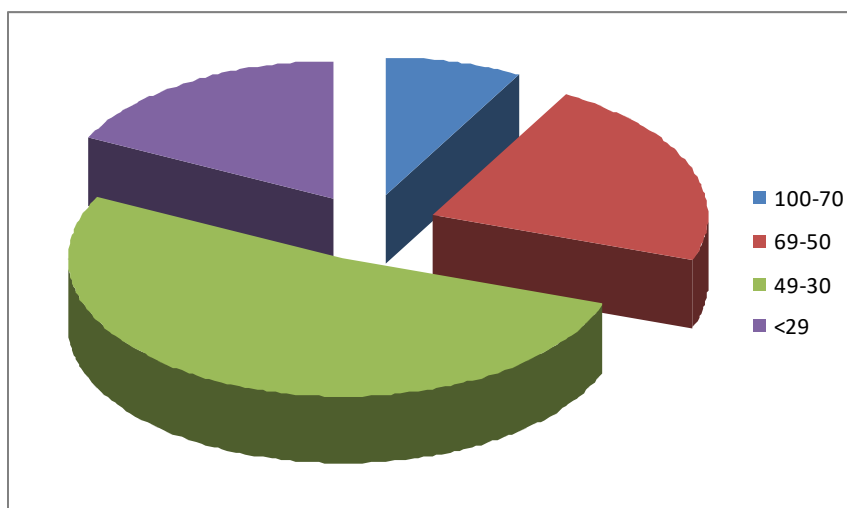
3.2 Vyhodnocení průzkumu a identifikace problematických oblastí

Po vyhodnocení všech získaných odpovědí jsme rozdělili účastníky výzkumu do tří skupin na základě úspěšnosti řešení. Výsledky většiny studentů byly průměrné až podprůměrné. Téměř 70 % získaných odpovědí z předložkových kvízů odpovídalo méně než 50% úspěšnosti. Polovina z dotazovaných (33 studentů) tak uvedla správnou odpověď u méně než poloviny zadaných příkladů. Minimum studentů (8) dosáhlo výborné hranice úspěšnosti.

Z celkového souboru dosáhlo velmi dobré úspěšnosti 30 % dotazovaných.

Z hlediska struktury kvízu a úspěšnosti správných odpovědí v jednotlivých cvičeních nás naše zjištění příliš nepřekvapila. Úspěšnější byli respondenti ve cvičeních typu multiple choice, která umožňují výběr odpovědi z nabízených variant, zatímco v doplňovacích cvičeních se studenti opírají jen o své jazykové znalosti a případně také dovednosti jazykového odhadu. Celkově si studenti nejlépe vedli v prvním cvičení typu multiple choice, nejméně správných odpovědí jsme zaznamenali u doplňovacího cvičení zaměřeného na předložková slovesa.

Hranice úspěšnosti (%)	Počet studentů (absolutní četnost)	Počet studentů (relativní četnost v %)
100-70	5	8
69-50	14	22
49-30	33	52
<29	11	18
	63	100



3.2.1 Vyhodnocení cvičení typu multiple choice

Jak již bylo uvedeno, v těchto cvičeních jsme se zaměřili na dovednosti užití předložek, výlučně jednoduchých, v substantivních a adjektivních vazbách. Zadání prvního cvičení tvořily otázky v neformální, konverzační angličtině. Studentům byly nabídnuty 4 varianty odpovědí. Zadání druhého cvičení tvořily idiomatické předložkové vazby a studenti vybírali rovněž ze 4 variant odpovědí. Uvádíme zde příklady, v kterých studenti nejvíce chybovali včetně všech nabízených odpovědí. Správná odpověď je vyznačena kurzívou. Pro usnadnění analýzy a interpretace výsledků jsme příklady doplnili českým překladem.

Jedna z nejfrekventovanějších chybných odpovědí v prvním příkladu uváděla předložku *to* ve vazbě s adjektivem *characteristic*. Jedná se o poměrně běžnou chybu českých studentů anglického jazyka, podobně jako ve vazbě *typical of*, které se dopouští pravděpodobně pod vlivem mateřského jazyka, neboť adjektiva *charakteristické* a *typické* tvoří v češtině pádovou vazbu s akuzativem. Naopak v druhém příkladu mohli studenti využít dovednosti jazykového transferu, neboť v angličtině i češtině shodně používáme pádovou vazbu s dativem ve frázi *be blind to/ být slepý k něčemu*. Získali jsme však řadu chybných odpovědí, které uváděly předložku *on*. Můžeme se domnívat, že příčinou chyb mnohdy může být nedostatečné pochopení smyslu věty, zde přichází v úvahu záměna se substantivní vazbou *opinion on*. Anglickému předložkovému slovesu *congratulate on* odpovídá v češtině sloveso *blahopřát/gratulovat* ve vazbě s dativem, pokud studenti toto předložkové anglické sloveso bezpečně neznají, volí nejčastěji chybně předložky *about* nebo *in*.

- Which foods and drinks are characteristic **WITH- FROM- OF- TO** people in your country?
- *Jaké potraviny a nápoje jsou charakteristické pro lidi v tvé zemi? /Jaké jsou charakteristické potraviny a nápoje pro obyvatele tvé země?*
- Are politicians in your country blind **IN- WITH- TO- ON** public opinion?
- *Jsou politici v tvé zemi slepí k veřejnému mínění?*
- Have you ever offered anybody congratulations **ON- ABOUT- FROM- IN** passing a test?
- *Už jsi někomu blahopřál ke složení zkoušky?*

Druhé cvičení s výběrem z nabízených odpovědí testovalo znalosti idiomatických předložkových frází zahrnujících například také konektory. U prvního příkladu patřily mezi nejčastěji uváděné odpovědi výrazy *situation* a *case*. Tato substantiva se však pojí s předložkou *in* (*in any case*). V druhém příkladě nejčastěji studenti chybně volili odpověď *collaboration*. Toto substantivum v angličtině ale vytváří víceslovnou předložku *in collaboration with*, naopak předložkové sloveso *dispute* v angličtině (přít se, hádat se, dohadovat se) se váže s předložkami *over* nebo *about*, které se vyskytují i ve víceslovné předložce (*být ve sporu ohledně, kvůli něčemu / be in dispute over*). Poslední uváděný příklad je idiomatický, je tedy obtížné zvolit správnou odpověď, nedisponuje-li student širokou slovní zásobou včetně kolokací a idiomatických výrazů.

- It's too late to phone Jill at work, at any **CASE- TIME- SITUATION- RATE**.
- *V každém případě je příliš pozdě volat Jill do práce.*
- The union and the management are in **ADVANCE- PRACTICE- COLLABORATION- DISPUTE-** over working conditions.
- *Odborová organizace a vedení firmy (management) se přou o pracovních podmínkách.*
- I'm afraid that this incident could put your career here **BEYOND A JOKE- IN JEOPARDY- IN EARNEST- AT FAULT**
- *Obávám se, že tato událost by mohla tvou kariéru tam ohrozit.*

3.2.2 Vyhodnocení doplňovacích cvičení

První z doplňovacích cvičení bylo zaměřené na substantivní a adjektivní vazby. Nejčastěji uváděné chybné odpovědi jsou uvedeny v závorkách a správné odpovědi jsou psány kurzívou. V prvním případě jde o vliv češtiny v genitivním pádovém vztahu *alternativa plánu*. V angličtině je ale správné v tomto ekvivalentním výrazu použít předložku *to* nebo *for*. Podobně v češtině říkáme *mít dojem / nabyt dojmů*, angličtina používá analytický předložkový tvar *be under the impression*. Substantivum *obdiv* se v češtině pojí s dativem (*obdiv k/e, vůči někomu*), v angličtině existuje vazba s předložkou *for*, použití předložky *towards* sice naznačuje směr, v angličtině je však předložka *for* nositelem akuzativního vztahu (podobně jako *admire sb.*) V posledním uváděném případě došlo k nesprávnému užití předložky *at* v časovém významu. V angličtině je třeba rozlišovat mezi časovými údaji, neboť pro popis

delších časových úseků je vyhrazena předložka *in*, což platí pro náš příklad. Předložka *at* se naopak vztahuje ke kratším, časově omezeným obdobím, bodům.

- The minister stated that no real alternative **TO (OF)** the plan existed.
- *Ministr uvedl, že neexistuje žádná reálná alternativa plánu.*
- I was **UNDER (OF)** the impression that you liked Indian food.
- *Měl jsem dojem, že ti indické jídlo chutnalo.*
- Helen had great admiration **FOR (TOWARDS)** her history teacher.
- *Helena měla velký obdiv ke svému učiteli dějepisu.*
- The favourite dropped out of the race **IN (AT)** the early stages.
- *Favorit vypadl na samém začátku etapy.*

Druhé doplňovací cvičení bylo nejdelší a sestávalo z 15 příkladů. Testovalo výlučně znalosti předložkových sloves a jeho úspěšnost byla ze všech cvičení nejnižší. Uvádíme zde věty, ve kterých se dopustila chyb většina respondentů. Správné odpovědi jsou uváděné kurzívou a chybné odpovědi jsou v závorkách. Nejprve uvádíme příklady předložkových sloves. V prvních třech příkladech se studenti dopustili interferenčních chyb u předložkových sloves, která je možné zařadit mezi jazykové prostředky odborného, formálního stylu.

Můžeme usuzovat, že chyby mohou také pramenit z nedostatečného pochopení smyslu z důvodu omezené slovní zásoby. V prvním příkladu někteří respondenti zaměnili dvě předložková slovesa *apply for* (ucházet se o něco, podat přihlášku) a *apply to* (vztahovat se k něčemu, týkat se). Následující dva příklady jsou zajímavé ze sémantického hlediska. Jedná se zde nejprve o vyjádření příčiny v předložkovém slovese *stem from* (být příčinou něčeho, pramenit z) a dále vyjádření shody v slovese *coincide with* (shodovat se s něčím, kolidovat). V těchto případech bylo jistě možné uhodnout správnou předložku na základě kontextu, zkušeností a využití jazykového transferu, neboť předložka *from* je jedním z hlavních prostředků pro vyjádření příčiny a čeština disponuje infinitivy a substantivy *kolidovat s*, *shoda s/souhlasnost s/ coincidence/ časový souběh s* odpovídajícími anglické předložce *with*.

- I'm afraid that the parking regulations apply **TO (FOR)** everyone, sir.

- *Parkovací předpisy, bohužel, platí pro všechny (se týkají všech), pane.*
- The problem stems **FROM (IN)** the government's lack of action.
- *Ten problém pramení z nečinnosti vlády.*
- This year's conference coincided **WITH (TO)** two other major conventions.
- *Letošní konference kolidovala s / se kryla s dalšími dvěma důležitými konferencemi.*

Poslední tři příklady ilustrují typologické rozdíly ve skladbě angličtiny a češtiny. Při porovnání překladů vidíme, že předložky jsou v češtině nahrazeny syntetickými gramatickými tvary a větními členy, znalost slovesné reky je zde tedy nutná.

- When I asked Jean, she hinted **AT (ABOUT)** the chance of a promotion for me.
- *Když jsem se Jean zeptal, naznačila možnost mého povýšení.*
- I pleaded **WITH (TO)** John to change his mind, but he wouldn't listen.
- *Velmi jsem Johna prosil, aby změnil názor, ale nechtěl o tom ani slyšet.*
- I really prefer just about anything **TO (RATHER)** watching television.
- *Skutečně raději dělám cokoli jiného, než koukám na televizi.*

4 Písemná zkouška z překladu u studijního oboru Cizí jazyky pro komerční praxi

Následující část se zaměřuje na analýzu nejčastějších chyb při použití anglických předložek, jak se objevily v pracích studentů při překládání českých textů do angličtiny. Do analýzy byly zařazeny texty ze zkoušky z překladu z akademického roku 2016/17 a 2017/18. Zkouška z překladu v letním semestru zakončuje předmět Překlad v komerční praxi angličtina, který se vyučuje ve třetím ročníku. Od studentů se tedy očekává již poměrně slušná znalost angličtiny na úrovni B2. Hlavním požadavkem na překlad českého textu do angličtiny je, že studenti musí přeložit text bez závažnějších chyb, které by způsobily změnu významu nebo jeho posun. Dalším kritériem je samozřejmě jazyková správnost. Studenti by se měli vyvarovat základních gramatických nedostatků. Měli by být rovněž schopni použít odpovídající jazykový registr a nakonec se hodnotí i chyby v pravopise (spellingu) a interpunkci.

Studenti překládají anglický a český text. Texty jsou přejaté z běžných zdrojů, dnes především internetových a z hlediska obsahu nebo jazyka neupravovaných. Jsou však vždy zkrácené, protože délka textů je limitována časovými omezeními při zkoušce. Čas určený na zkoušku – na překlad obou textů do druhého jazyka – je sto minut.

Rozsah překládaných anglických textů se pohybuje v rozmezí 210 až 260 slov, rozsah českých textů bývá v průměru o něco kratší – 180 až 230 slov, protože pro většinu studentů je překlad z rodného do cizího jazyka obtížnější.

Studenti mají k dispozici dvojazyčné slovníky, mohou používat slovníky tištěné i online. To závisí na jejich volbě a vybavení příslušné učebny. Nejčastějšími zdroji anglických textů je online zpravodajství a články nalezené na stránkách BBC a britských novin, jako jsou *The Guardian*, *The Economist*, *The Telegraph* nebo případně *Radio Prague*.

Výchozími zdroji v češtině bývají online zpravodajství jako *iDnes.cz*, *E15*, *Novinky.cz*, *iHned.cz*, *Euro.cz* nebo jejich tištěné verze.

Z hlediska stylu jsou texty nejčastěji psané ve stylu žurnalistickém nebo populárně vědeckém. Po obsahové i jazykové stránce jsou texty průměrně náročné, srozumitelné běžnému čtenáři. Způsob zpracování je vždy výkladový, popularizační. Nejedná se o specifické odborné texty. Překlad takových materiálů vyžaduje detailnější seznámení s tématem i s používanou slovní zásobou a terminologií. Tyto požadavky není možné splnit v rámci nastavení písemné zkoušky.

Vzhledem k oboru Cizí jazyky pro komerční praxi se texty zaměřují především na nejruznější ekonomická témata včetně vzdělávání a ekologie.

V následující analýze bylo použito celkem 108 překladů. Zkoumaly se pouze překlady česky psaných textů do angličtiny. Jedná se o překlad pěti různých textů, v každém akademickém roce byly použity tři různé zdroje. Jedna skupina překladů nebyla zařazená do výzkumu.

Při překládání nelze očekávat, že každý student použije zcela stejnou formulaci. I překlad odborných textů, založených na logicky či chronologicky uspořádaných faktech a informacích, se může ve výběru slov a frází v mnohem odlišovat v závislosti na výběru synonym a jejich organizaci do vět.

Následující příklady představují nejčastější typy chyb v souvislosti s předložkami, které bylo nutno v textu vyjádřit – přeložit a kterých se dopouští velká část studentů. Použití

nesprávné předložky přitom může změnit význam překládaného celku nebo přinejmenším, zejména v odborném stylu, vyvolat nejistotu, zda byla myšlenka správně pochopena.

„V angličtině, která ztratila téměř všechny pádové koncovky, jsou předložky jedním z nejdůležitějších prostředků vyjadřování vztahů mezi větnými členy. Větná funkce předložkových výrazů vyplývá z obsahového významu předložek. Jméno spojované s předložkou vyjadřuje osobu nebo věc, na kterou se obsahový význam předložky vztahuje nebo na které se projevuje. Předložky tvoří tak se jménem pojmový celek a samostatně, bez spojení se jménem, se nevyskytují. Svědectvím toho je, že táž předložka mívá různé významy, teprve spojením s určitým jménem nabývá předložka jednoznačného smyslu.“ (Hais 1975: 229)

4.1 Nejčastější chyby při použití předložek v překladech z češtiny do angličtiny

Nejčastějším problémem ve studentských pracích je zdánlivě jednoduchý překlad předložky *o*, která následuje po slovesech typu *zvyšovat se o*, *růst o* a jejich antonym *klesat o*, *snížit se o* a všech možných synonym. Angličtina nabízí celou řadu možných překladů – *increase*, *decrease*, *fall*, *grow*, *drop*, *rise*, *go up*, *go down* atd. Takové výrazy jsou právě v ekonomických textech velmi časté, protože hlavním tématem bývá, jak hospodářství, výroba, určité odvětví roste, zvyšuje se nebo naopak klesá, snižuje se.

Tento význam v češtině vyjádřený předložkou *o*, tedy případ, kdy slovesný děj popisuje změnu, nikoli počáteční nebo koncový stav, se v angličtině překládá předložkou *by*.

Příklad: *zvýšit se o*, *snížit se o* - *increase by*, *fall by*

Studenti tu často dělají chybu, že zaměňují významy a používají předložku *to*. Tato vazba má ovšem jiný význam, označuje konečný cíl, stav.

Příklad: *increase to*, *drop to* - *zvýšit se na*, *poklesnout na*

Další předložkou, již studenti používají, je doslovný překlad z češtiny - př. *zvýšit se o* - **increase about*. Objevuje se i předložka *of*. Zde jsou studenti zřejmě ovlivněni vazbou podstatného jména. Vazba *an increase of* je běžná a používá se právě, pokud následují čísla či procenta. V ostatních případech se podstatné jméno *the increase* pojí s předložkou *in*.

Překládaná věta:spotřeba slazených nápojů **klesla o 12 procent**...

....consumption of sweet drinks **fell/dropped by 12 per cent**...

Překládalo 19 studentů. Deset z nich použilo předložku *by* s různými ekvivalenty. Devět studentů použilo jinou předložku - **fall /rise about, of, around*.

Obdobně u většiny nesprávně použitých předložek je zřejmé, že studenti doslova překládají českou vazbu. Chyby jsou poměrně časté, i když se jedná o velmi běžná slovesa a fráze, se kterými se už museli mnohokrát setkat.

Překládaná věta:*a je nutné s daněmi počítat*...

...and it is necessary **to count on** taxes...

Překládalo 22 studentů. Třináct z nich použilo výraz **count with sth*, **count with taxes*. Jeden student použil bezespojkovou vazbu **count taxes*.

Překládaná věta:*továrny zareagovaly na nízkou poptávku*...

...factories **reacted/responded to** the low demand....

.....rychlá **reakce na** poptávku zákazníků.

....a quick **response / reaction to** the customers' demand

Překládalo 22 studentů. Deset z nich použilo výraz **to react/respond on*, *reaction on*, *for*, *at*, *of*.

Překládaná věta:*mléčné nápoje díky obsahu vápníku*...

...milk drinks **thanks to** the calcium content...

Překládalo 19 studentů. Tři z nich použilo pouze výraz *'thanks'* - **thanks the calcium content*. Zde je chyba zřejmě způsobena používáním slova *'thank'* v idiomatických vazbách jako *'thank heaven, thank goodness'*.

Překládaná fráze: ... *vedl server BBC, BBC uvádí*...

According to BBC.....

Překládalo 19 studentů. Tři z nich použilo pouze výraz **according BBC*. V tomto případě se zřejmě jedná spíše o nesprávnou znalost předložky či o nepozornost a nedostatečnou závěrečnou kontrolu překladu.

Překládaná fráze: ... *podle odborníků, podle statistiky*...

.....**according to** experts, **according to** statistics...

Překládalo 23 studentů. Tři z nich použili výraz **due to statistics, due to experts*. V tomto případě se zjevně jedná o nesprávnou znalost významu předložky.

Hojně se vyskytuje i záměna dvou vazeb a předložky u slovesa *,to face‘*. Studenti znají vazbu *to be faced with sth*, případně frázové sloveso *,to face up to sth‘*, které jsou velmi časté, a následně pak používají předložku *with* i se slovesem v aktivním rodu **to face with* nebo pouze **to face to*.

Překládaná věta: *...lidé...jsou vystaveni nadměrnému stresu...*

..... people...face excessive stress...

Překládalo 21 studentů. Čtyři z nich použili výraz **face with stress* nebo **face to stress*.

Nesprávné použití předložky nepatří k nejvýznamnějším chybám u písemného překladu. Přesto je zjevné, že chyby se pravidelně objevují, a to často u vazeb a frází, které jsou zcela běžné. Mimoto studenti mají k dispozici slovníky a nebylo by obtížné si správnost použití předložky ověřit. Výsledky analýzy však spíše nasvědčují tomu, že studenti předložkové vazby nepovažují za příliš důležité a předpokládají, že přeložená informace i s nesprávně použitou předložkou bude srozumitelná a nijak neovlivní výsledek sdělení.

5 Doporučení pro výuku

Ačkoliv každá předložka v angličtině má svůj význam, neexistují pravidla, která by určovala, jaké předložky se pojí s určitými slovy, je tedy třeba vést studenty ke studiu předložkových vazeb jako samostatných sémantických jednotek.

Na základě analýzy našeho předložkového průzkumu můžeme zformulovat následující doporučení pro následnou modifikaci obsahu výuky.

- znalosti studentů v oblasti předložek a dovednosti jejich užití na úrovni B2 dle SERRJ jsou spíše průměrné až podprůměrné
- je vhodné nejprve upevnit základní znalosti v této oblasti s využitím přiměřených studijních materiálů, které neobsahují příliš obtížnou slovní zásobu
- vést studenty ke studiu substantivních a adjektivních vazeb
- rozvíjet znalosti slovtvorných procesů
- rozvíjet dovednosti jazykového transferu

- upozorňovat na interferenční chyby v oblasti užití předložek
- s ohledem na hlavní zaměření oboru CJKP, který se orientuje na aplikovanou lingvistiku, věnovat zvláštní pozornost předložkovým slovesům charakteristickým pro akademický diskurz

Literatura:

- 1 Dušková, Libuše (1994): *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia.
- 2 Hais, Karel (1975): *Anglická mluvnice*. Praha: SPN.
- 3 Klégr, Aleš (2002): *English Complex Prepositions of the Type In Spite Of and Analogous Sequences. A Study and Dictionary*. Praha: Karolinum.
- 4 Quirk, Randolph et al. (1985): *Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- 5 Swan, Michael (1996): *Practical English Usage*. OUP.
- 6 Vince, Michael (1994): *Advanced Language Practice*. Heinemann.
- 7 Particles in Conversation Question (online) <http://a4esl.org/q/j/tp/mc-particle2.html>

K (ne)obligatornosti valenčního komplementu anglických substantiv

Jakub Sláma

1 Úvod

Valenci¹ lze chápat jako „[p]očet a povah[u] míst (argumentů / aktantů // participantů), které na sebe sloveso (popř. slovo jiného slovního druhu) váže jako pozice obligatorní nebo potenciální“ (Panevová/Karlík 2017). Francouzský lingvista L. Tesnière definoval valenci jako „nombre d’actants qu’un verbe est susceptible de régir“ (1959: 670), tedy jako vlastnost sloves. Valence se stala ústředním konceptem syntaxe (srov. Graffi 2013: 469), s níž se musí vypořádat každá syntaktická teorie (srov. Thompson/Hopper 2001: 39). Valenci sloves se tak nepřekvapivě dostalo mnoho pozornosti, zatímco valence (nejen) substantiv zůstala v jejím stínu (srov. Spevak 2014: ix); až později (snad od 80. let) se objevuje názor, že „it would be appropriate to say that at least some nouns take arguments analogous to verbs taking arguments“ (Van Valin/LaPolla 1997: 54). Nezřídka se však také objevují přístupy, podle nichž substantiva valenci vůbec nemají (např. Mackenzie 1997). Taková tvrzení zřejmě do určité míry vycházejí z toho, že substantivní komplementy se – na rozdíl od komplementů sloves – nezdají být obligatorními. Například ve větě (1) jsou všechna tři doplnění slovesa obligatorní:

(1) *John put a book into a box.* (Dowty 1991: 216)

Žádné z doplnění slova tedy nelze vynechat; věty (1a–c) jsou nefunkčními vyjádřeními propozice vyjádřené větou (1):

(1a) **Put a book into a box.*

(1b) **John put into a box.*

(1c) **John put a book.*

Oproti tomu např. substantivum *explanation* (které patrně lze považovat za substantivum mající valenci) se může vyskytovat bez jakéhokoliv doplnění (viz dále), srov.:

(2) *He gave a very interesting explanation.* (Herbst 1988: 286)

(3) *The explanation was rather silly.* (ibid.)

¹ Vedle termínů *valence* a *valency* jsou v anglicky psané literatuře běžná také označení *argument structure* a *subcategorization* (tento termín užívají především generativisté, srov. už Chomsky 1965), příp. i další (viz Haspelmath/Hartmann 2015: 45).

Právě na základě gramatických dokladů substantiv, která zřejmě mají valenci, ale jsou užita bez explicitně vyjádřeného pravostranného komplementu, se obvykle tvrdí, že vyjádření valenčního potenciálu (anglických) substantiv není nikdy obligatorní. V tomto příspěvku, který do velké míry vychází z mé diplomové práce (Sláma 2018), se snažím ukázat, že takové tvrzení není zcela adekvátní: Domnívám se, že pokud je substantivum mající valenci kontextově nezapojené, vyjádření jeho valenčního potenciálu (tj. užití explicitního pravostranného komplementu) obligatorní je.

V druhém oddílu připomenu rozdíl mezi sémantickou a syntaktickou valencí (resp. mezi valenčním potenciálem a jeho realizací) a shrnu některé relevantní poznatky o valenci substantiv. Ve třetím oddílu vysvětlím a doložím tendenci ke zjednodušování jmenných frází v diskursu a naznačím její význam pro popis substantivní valence. V oddílu čtvrtém pak popíšu empirický výzkum substantiv *attempt* a *ability* na základě dat z Britského národního korpusu (BNC). V závěrečném oddílu shrnu obsah příspěvku a naznačím, jaké jsou jeho důsledky pro popis valence substantiv.

2 Valence

2.1 Valenční potenciál a jeho realizace

Je vhodné rozlišit dvě základní úrovně popisu valence: rovinu konceptuální (případně sémantickou) a rovinu syntaktickou (srov. Jackendoff 1997: 173); srov. následující výrok: „A central part of the grammar of every human language is the encoding of events and their participants in the clause.“ (Croft 2013: 1) Na konceptuální rovinu lze klást konfigurace událostí a participantů, tj. propozice, na rovinu syntaktickou pak lze klást jazykové vyjádření propozic, tj. věty, resp. výpovědi (srov. Kearns 2011: 25). Jedním ze základních problémů v popisu valence je pak to, podle jakých pravidel či na základě jakých jazykových mechanismů dochází k „mapování“ propozic² na jazykové struktury, tedy mj. to, jak například víme, že podmět aktivního slovesa *kill* označuje konatele, podmět pasivního *be killed* označuje patiens, podmět aktivního slovesa *feel* proživatele a podmět ve větě *the room seats ten persons* označuje lokaci – a proč tomu tak je.

Konceptuální a syntaktické rovině víceméně odpovídá tradiční rozlišování sémantické a syntaktické valence (srov. Herbst 1999), příp. valenčního potenciálu a jeho realizace (srov. např. Vater 2003: 795–796). Např. valenční potenciál slovesa *kiss* je takový, že sloveso

² Srov. angl. termíny *linking* (Goldberg 1995: 101) či *mapping* (Croft 2013: 174). K tomu viz přehled v oddílu 2.1.2.4 mé diplomové práce (Sláma 2018).

sémanticky vyžaduje specifikaci dvou participantů, které lze označit jako KISSER a KISSEE. Ve větě (4) je tento potenciál plně realizován, mezi syntaktickou a sémantickou valencí je tedy přímá korespondence:

(4) *Amy went and kissed him.* (Herbst 1999)

Participant KISSER je vyjádřen jako podmět věty (se sémantickou rolí *agens*), zatímco participant KISSEE je vyjádřen jako její předmět (se sémantickou rolí *patiens*). Ve větě (5) však dochází k neshodě sémantické a syntaktické valence, neboť oba participanty jsou vyjádřeny v téže pozici (jde o případ reciproční diateze); dvěma participantům tedy odpovídá pouze jedna syntaktická pozice:

(5) *I doubt that they ever even kissed.* (ibid.)

2.2 Valence substantiv

V odborné literatuře nepanuje shoda ohledně toho, jaká substantiva mají valenci; vcelku neproblematické je však tvrzení, že valenci mohou mít pouze apelativa, zatímco propria jsou svým způsobem „intransitivní“ (srov. Resi 2014: 164–165). Při popisu substantivní valence se obvykle vychází ze srovnání valenčních rámců substantiv a jejich základových sloves (případně adjektiv); často se přímo předpokládá, že valenci mají pouze substantiva odvozená od sloves, která označují komplexní propozice, tedy tzv. complex-event nominals (Grimshaw 1990: 45 ff.; Alexiadou/Grimshaw 2008: 1; Alexiadou 2017). Zastánci takového chápání valence substantiv pak tvrdí, že hlavou fráze *John's criticism of the book* (San Martin 2009: 833) je nominalizace s valencí pouze tehdy, jde-li o dějový význam ‚kritizování‘; ve významu ‚(např. publikovaná) kritika‘ není *criticism* chápáno jako substantivum s valencí.

Nabízí se otázka, zda je takový pohled adekvátní (srov. Herbst 1988: 67; Williams 1991: 584; Allerton 2006: 311), mj. proto, že existují substantiva, která zřejmě mají valenci, ačkoliv jejich základová slovesa či adjektiva paralelní valenci nemají, srov.:

(6) **He is weak for sweets.* (Herbst 1988: 267)

(7) *He has got a weakness for sweets.* (ibid.)

Tato teoretická otázka však není pro tento příspěvek klíčová.

Jak už jsem zmínil, často se předpokládá, že valenci mají pouze komplexní deverbativní nominalizace; je obecně přijímáno, že vyjádření valenčního komplementu substantiva není nikdy obligatorní. Tento předpoklad explicitně vyjadřují například následující pasáže:

Nouns denote elements referred to, and verbs link the elements referred to to each other. In other words, nouns are inert as far as the syntactic makeup of the clause is concerned (structure building). A limited subclass, action nominalizations, shares the property of allowing a complement with verbs. **Nonetheless, this complement is never obligatory.** (van Hout/Muysken 1994: 55; zdůraznění JS)

for verbs, syntactic realization of semantic participants is obligatory, while **for nominalizations (as well as for non-derived nominals) it is optional** (Meinschaefer 2003: 234; zdůraznění JS)

Podobné formulace najdeme v řadě dalších textů o valenci substantiv v různých jazycích (např. Panevová et al. 2014: 90; Karlík/Nübler 1998: 111). Deskriptivní mluvnické angličtiny chápou komplementaci substantiv jako přívlastek neshodný (resp. postmodifikaci), tedy jako neobligatorní, fakultativní (rozvíjející) větný člen (např. Quirk et al. 1985: 62).

Už v 80. letech však T. Herbst (1988: 286) nepřímě naznačuje, že takový pohled není adekvátní, když upozorňuje, že věty (8) a (9) se substantivem *explanation* bez komplementu – citované výše jako příklady (2) a (3) – jsou „grammatical but at the same time restricted in occurrence to contexts where it has already been made clear what the *explanation* is of“:

(8) *He gave a very interesting explanation.*

(9) *The explanation was rather silly.*

Podobné zmínky lze najít v mnoha dalších textech, srov.:

nouns can unproblematically occur without any adnominal specification of their ‘argument’, **provided that the hearer can be expected to supply appropriate ‘bridging assumptions’** (Mackenzie 1997: 4; zdůraznění JS)

most nouns productively derived from perfective transitive verbs need to have an overt complement **if none is known from the previous discourse** (Kolářová 2014: 27; zdůraznění JS)

Knowing the arguments is compulsory. [...] even if the arguments are not overtly expressed, **they must be recoverable from the (discourse or knowledge of the world) context.** (Barbu 2014: 120–121; zdůraznění JS)

Tyto citace podle mého názoru naznačují, že při popisu valence substantiv je třeba brát v úvahu mj. jejich kontextovou zapojenost.

3 Jmenná fráze v kontextu

Komunikační a kontextové faktory mají vliv na realizaci valenčního potenciálu (Vater 2003: 796). Je například zřejmé, že je možné nevyjádřit komplement některých sloves explicitně, je-li daný participant vyvoditelný z kontextu (srov. např. Allerton 1982: 19; Sæbø 2003: 815). Sloveso *refuse* je tak například typicky tranzitivní; v následující větě se však objevuje bez explicitně vyjádřeného pravostranného komplementu, neboť jeho identita je zřejmá z kontextu:

(10) *They asked him to pay lip-service to the principle, but he **refused**.* (Huang 2006: 5)

Výhodou pro studium valence anglických substantiv je z tohoto úhlu pohledu to, že angličtina má gramatikalizovaný systém determinátorů (srov. Halliday 2004: 644), které mohou mj. signalizovat kontextovou (ne)zapojenost substantiva (ibid.: 549). Centrálními determinátory jsou členy; člen určitý indikuje „identifiability within *some* part of the common ground, be it the speech event, shared personal history, or shared culture“ (Verhagen 2015: 243), zatímco substantivní fráze determinovaná členem neurčitým často slouží k uvedení nové diskurzivní entity (Biber et al. 2007: 260).

Vezmeme-li v úvahu to, co popisuje mj. tzv. Accessibility theory (Ariel 2014), je možné předpokládat, že kontextově nezapojené substantivum s valencí má zpravidla neurčitý determinátor a explicitně vyjádřený pravostranný komplement (*an attempt to censor the material in this case* v následujícím příkladu), zatímco kontextově zapojené substantivum s valencí má zpravidla určitý determinátor a nemusí mít explicitně vyjádřený pravostranný komplement (*the attempt* v následujícím příkladu). Lze tedy říct, že „[t]here is, typically, a progression from ‘more explicit’ to ‘less explicit’ in discourse“ (Quirk et al. 1985: 1243); srov. např.:

*An attempt to censor the material in this case runs the risk that **the attempt** will be legally challenged, which would be counter-protective regardless of the result. **The attempt** would draw additional attention to the material and provide a platform for further promoting unpalatable political views.*³

Kontextově nezapojená fráze *an attempt to censor the material in this case* se tedy v dalším textu redukuje na určitě determinovanou frázi bez explicitního komplementu (*the attempt*).

Na základě zde shrnutých poznatků jsem předpokládal, že tradiční tvrzení o neobligatornosti vyjádření pravostranného komplementu valenčního substantiva není zcela

³ Příklad pochází z korpusu Araneum Anglicum Maius, který je dostupný z rozhraní KonText Ústavu Českého národního korpusu (<https://korpus.cz>).

přesné. Domnívám se, že adekvátnější je následující tvrzení: Vyjádření pravostranného komplementu substantiva s valencí není obligatorní, je-li substantivum kontextově zapojené. Je-li substantivum kontextově nezapojené, vyjádření pravostranného komplementu obligatorní je. Adekvátnost takto upravené formulace se snažím doložit v dalším oddílu na příkladu dvou substantiv.

4 Realizace komplementu dvou substantiv v BNC

4.1 Výběr substantiv

V tomto příspěvku se zabývám pouze dvěma anglickými substantivy: *attempt* a *ability*. První z nich je deverbativní substantivum utvořené konverzí. Takto utvořená substantiva by se zřejmě neměla chovat jako tzv. complex-event nominals: „nouns which are identical in form to verbs do not generally behave like complex event nominals” (Alexiadou/Grimshaw 2008: 4), a proto obvykle nemají valenci (ibid.: 10). Substantivum *ability* je deadjektivní; pokud by platilo tvrzení, že jediná substantiva, která mají valenci, jsou deverbativní nominalizace, toto substantivum by tedy valenci mít nemělo. Přesto se domnívám, že obě substantiva mají sémantickou valenci: hovoříme-li o pokusu, vždy je zřejmé, *kdo* se pokouší *o co*. Pokud pak hovoříme o schopnosti, vždy je zřejmé, *kdo* je schopný *čeho*. Je však pochopitelně možné představit si kontexty, v nichž tento valenční potenciál není (morfo)syntakticky realizován.

V tomto příspěvků se nezabývám doklady tzv. support verb construction⁴ (tj. *make an attempt*); valence této konstrukce jakožto celku se totiž může lišit od valence substantiva, které tuto konstrukci spoluutváří (Kolářová 2014: 56; srov. Ruppenhofer et al. 2016: 43).

4.2 Zdroj dat

Práce o valenci (nejen) substantiv často zaujímají spíše teoretizující perspektivu a nevycházejí z reálných jazykových dat (srov. Bekaert/Engels 2014: 66; Spevak 2014: ix–x; Park 2017: 800), což může vést ke značně zkresleným závěrům, srov.:

A serious methodological weakness affecting much research in syntax and semantics within the field of linguistics is that the data presented as evidence are often not quantitative in nature. In particular, the prevalent method in these fields involves evaluating a single sentence/meaning pair, typically an acceptability judgment performed

⁴ Alternativně též tzv. periphrastic verb construction (Wierzbicka 1988: 293), stretched verb construction (Allerton 2002) či light verb construction (Jackendoff 2013: 80).

by just the author of the paper. [...] The lack of validity of the standard linguistic methodology has led to many cases in the literature where questionable judgments have led to incorrect generalizations and unsound theorizing... (Gibson/Fedorenko 2010: 233)

Vycházím zde tedy striktně z dat obsažených v Britském národním korpusu (British National Corpus, BNC).⁵ Pracoval jsem pouze s doklady syntagmat *an attempt* (2 858 dokladů) a *an ability* (256 dokladů), v nichž je substantivum *attempt* (resp. *ability*) syntakticky řídícím členem dané substantivní fráze (vyloučil jsem tedy například doklad *an ability level*, v němž není *ability* řídící, ale závislý člen). Motivací zde bylo to, že pokud by všechny doklady těchto substantiv s neurčitým členem (jakožto prostředkem typicky signalizujícím kontextovou nezapojenost) měly explicitně vyjádřený pravostranný komplement, potvrzovalo by to výše uvedenou hypotézu o vztahu valence a kontextové zapojenosti, a navíc by to jasně ukazovalo, že navzdory tvrzením v odborné literatuře obě tato substantiva valenci mají. Pokud by naopak nezanedbatelná část dokladů *an attempt* či *an ability* explicitně vyjádřený komplement neobsahovala, naznačovalo by to, že buď tato substantiva nemají valenci, nebo že výše uvedená hypotéza musí být odmítnuta.

4.3 Výsledky

Pracoval jsem celkem s 3 114 výskyty obou substantiv. Ručně jsem odstranil všechny doklady, které potvrzují hypotézu, tedy ty, v nichž má substantivum explicitně vyjádřený pravostranný komplement; nejčastěji šlo o komplement infinitivní. Odstraněny byly pochopitelně i doklady, v nichž komplement nenásleduje bezprostředně za řídícím substantivem, např.:

(11) *An attempt by Francis Pym and some thirty dissatisfied MPs in 1985 to form a Centre Forward group to press for such changes was short lived.*

Pouze 20 dokladů syntagmatu *an attempt* a 26 dokladů syntagmatu *an ability* neobsahuje explicitně vyjádřený pravostranný komplement. Může se zdát, že tyto doklady (byť jde sotva o 1,5 % všech dokladů) narušují platnost výše uvedené hypotézy o vztahu valence a kontextové zapojenosti. To však není pravda, neboť v převážné většině těchto dokladů neurčitý člen nevyjadřuje kontextovou nezapojenost, srov. následující případy:

a) konstrukce *such an attempt* (6 dokladů), *such an ability* (5 dokladů), např.:

⁵ Korpus je dostupný mj. z rozhraní KonText Ústavu Českého národního korpusu (<https://korpus.cz>).

(12) *any attempt to define what is meant by spiritual is easily killed in infancy by pointing out how ridiculous **such an attempt** is*

Semideterminátor *such* (srov. Biber et al. 2007: 281) zde ve skutečnosti indikuje kontextovou zapojenost, viz též opakování substantiva *attempt*, resp. jeho první užití s explicitním infinitivním komplementem (*to define...*) v příkladu (12). Doklady se *such an attempt/ability* tedy nenarušují platnost hypotézy.

b) apoziční konstrukce s opakováním substantiva (3 doklady *an attempt*, 7 dokladů *an ability*), např.:

(13) *it also requires a workable memory and a simple ability to reason, to see logical consequences, **an ability** not always found among students of literature*

Substantivní fráze *a simple ability to reason, to see logical consequences* (s explicitním infinitivním komplementem) a fráze *an ability not always found among students of literature* jsou v apozičním vztahu; neurčitý člen zde nesignalizuje kontextovou nezapojenost, nýbrž je užit ve funkci srovnatelné s kvalifikací nepravým zařazením (srov. Dušková et al. 2012: 412). Tyto doklady tedy nenarušují platnost hypotézy.

c) rematická jmenná část verbonominálního přísudku (3 doklady *an attempt*, 6 dokladů *an ability*), např.:

(14) *It wasn't a killing, John. It was just **an attempt**.*

V tomto případě jde o zařazující predikaci, která „má charakteristicky přísudkové substantivum s neurčitým členem“ (Dušková et al. 2012: 411), který zde však nenaznačuje kontextovou nezapojenost. Substantivum *attempt* zde tvoří vlastní réma (srov. užití rematizátoru *just*), případný komplement *at killing* by nesl nižší stupeň výpovědní dynamičnosti než *an attempt*, a proto zde není vyjádřen, jelikož z kontextu je navýsost zřejmé, o jaký pokus se jedná.

d) 4 doklady substantiva *attempt*, v nichž se substantivum zdá být lexikalizováno ve významu ‚suicide attempt‘, např.: *Not all patients require specialized help after **an attempt**.*

e) 8 dokladů substantiva *ability* v obecném významu (‚ability in general, ability at anything‘) v textech o pedagogice a vzdělávání, např.: *Thus **an ability** represents what a person can do now, whereas a capacity is essentially a potential.*

Žádný z dokladů syntagmatu *an ability* bez explicitního komplementu tedy nenarušuje platnost hypotézy, podle níž je vyjádření valenčního komplementu obligatorní, je-li

substantivum s valencí kontextově nezapojené. Pouze u 4 výskytů syntagmatu *an attempt* (tj. méně než 0,13 % sledovaných případů) nelze absenci explicitního komplementu vysvětlit žádným z pěti výše uvedených způsobů. Dva z těchto dokladů (*Others might launch an attempt if they can garner support* a doklad z mluveného subkorpusu BNC *I j-- just had a l—er er an attempt*) však lze považovat za příklady tzv. support verb construction (srov. *make an attempt*), kterou jsem se zde nezabýval. Pouze dva ze 3 114 dokladů dvou zkoumaných substantiv tak potenciálně mohou narušovat validitu výše uvedené hypotézy:

(15) *Section 64 of the OAPA penalises any person who has “in his possession any thing, with intent thereof” to commit an offence under the Act. The Law Commission’s draft Criminal Code, Law Com. No. 177, 1989, does not include this crime. All remaining portions of the 1861 Act would be included in the Code. Therefore, s. 64 would no longer serve a useful purpose. It does nevertheless seem a useful offence to catch persons who have not reached the stage of an attempt. An alternative view is that s. 64 is restricted to explosives because it falls within the part of the Act dealing with explosives.*

(16) *...any candidate would have to be nominated by early July. The outcome would be decided at Labour’s autumn conference, by an electoral college of MPs, trades unions and constituency parties. Under a rule introduced to prevent frivolous challenges in the wake of an attempt by Tony Benn in 1987, each candidate must first be backed by at least 20 per cent of Labour MPs. That means it is unlikely there would be more than three.*

5 Závěry a diskuse

V literatuře se tradičně tvrdí, že vyjádření valenčního komplementu substantiva s valencí není nikdy obligatorní. Snažil jsem se ukázat, že toto tvrzení není zcela adekvátní: Vyjádření valenčního komplementu je obligatorní, pokud je substantivum s valencí kontextově nezapojené.

2 838 z 2 858 výskytů syntagmatu *an attempt* v BNC potvrzuje hypotézu: v těchto dokladech se objevuje neurčitý člen signalizující kontextovou nezapojenost a pravostranný komplement substantiva je explicitně vyjádřen. Přinejmenším 16 ze zbývajících 20 dokladů výchozí hypotézu nijak nenarušuje, neboť neurčitý člen v těchto případech nesignalizuje kontextovou nezapojenost, nýbrž má jinou funkci. V dalších dvou případech lze konstrukci chápat jako instanci tzv. support verb construction, která byla z výzkumu vyloučena, neboť

valence této konstrukce jako celku se může lišit od valence jejich jednotlivých částí. Pouze dva z 2 858 dokladů syntagmatu *an attempt* tedy nejsou v souladu s hypotézou.

Z 256 relevantních dokladů syntagmatu *an ability* se ve 230 případech objevuje explicitně vyjádřený valenční komplement. Zbývajících 26 dokladů opět hypotézu nenarušuje: neurčitý člen v nich nikdy nesignalizuje kontextovou nezapojenost substantiva.

Výsledky jsou shrnuty v následující tabulce:

Užití s neurčitým členem		<i>an attempt</i>	<i>an ability</i>
Užití s explicitním komplementem		2 838 [99,3 %]	230 [90 %]
Užití bez explicitního komplementu		16 [0,6 %]	26 [10 %]
	konstrukce <i>such a</i> + substantivum	6	5
	apoziční konstrukce	3	7
	rematická jmenná část verbonominální predikace	3	6
	<i>attempt</i> ve významu ‚suicide attempt‘	4	-
	<i>ability</i> ve významu ‚ability in general, at anything‘	-	8
Ostatní		2	-
Celkem		2 856	256

Tabulka 1: Shrnutí výsledků

Tyto výsledky naznačují jednak to, že navzdory výše zmíněným tvrzením v literatuře je namístě považovat substantiva *attempt* a *ability* za substantiva s valencí, jednak to, že je empiricky adekvátnější připustit platnost následujícího tvrzení: Vyjádření valenčního komplementu substantiva není obligatorní, je-li substantivum kontextově zapojené; pokud však substantivum kontextově zapojené není, vyjádření valenčního komplementu obligatorní je. Tento příspěvek tedy naznačuje, že je nutné pohlížet (nejen) na substantivní valenci holisticky a brát v úvahu i kontextové faktory.

Je však zároveň nutné podotknout, že popis dvou substantiv je stěží reprezentativní, a tak je oprávněné tvrdit, že „this issue needs more elaboration and argument-strengthening in the future“ (Osenova 2014: 157). Zdálo by se mi záhodno prozkoumat valenční chování nejen většího počtu substantiv, ale také většího počtu typů substantiv – včetně substantiv neodvozených, neboť popisy substantivní valence se typicky soustředí pouze na nominalizace. S tím souvisí i výše naznačená otázka, zda je adekvátní popisovat valenci odvozených (resp. deverbativních a deadjektivních) substantiv vždy v intencích valenčních rámců „zděděných“ od základových sloves a adjektiv; tento teoretický problém by si jistě také zasloužil pozornost.

Zdroje

Benko, Vladimír (2015): *Araneum Anglicum Maius*, verze 15.04. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha. Dostupný z <<http://www.korpus.cz>>.

The British National Corpus, version 2 (BNC World). Distributed by Oxford University Computing Services on behalf of the BNC Consortium. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha. Dostupný z <<http://www.korpus.cz>>.

Seznam literatury

- 1 Alexiadou, Artemis (2017): Nominalization structures across languages. Queen Mary, London, May 2017. Dostupné z <https://www.angl.hu-berlin.de/departments/staff-faculty/professors/alexiadou/files/qml_17-5.pdf>.
- 2 Alexiadou, Artemis/Grimshaw, Jane (2008): Verbs, nouns and affixation. – In: Schäfer, Florian (ed.): *Working Papers of the SFB 732 Incremental Specification in Context*. University of Stuttgart, 1–16.
- 3 Allerton, David John (1982): *Valency and the English Verb*. London: Academic Press.
- 4 Allerton, David John (2002): *Stretched Verb Constructions in English*. Routledge.
- 5 Allerton, David John (2006): Valency Grammar. – In: Brown, Keith (ed.): *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Vol. 13. 2nd ed. Amsterdam: Elsevier, 301–314.
- 6 Ariel, Mira (2014): *Accessing Noun-Phrase Antecedents*. London: Routledge.
- 7 Barbu, Ana-Maria (2014): A data-driven analysis of the structure type ‘man-nature relationship’ in Romanian. – In: Spevak, Olga (ed.): *Noun Valency*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 113–140.
- 8 Bekaert, Elisa/Enghels, Renata (2014): Nominalizations of Spanish perception verbs at the syntax-semantics interface. – In: Spevak, Olga (ed.): *Noun Valency*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 61–87.
- 9 Biber, Douglas/Johansson, Stig/Leech, Geoffrey/Conrad, Susan/Finegan, Edward (2007): *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.
- 10 Croft, William (2013): *Verbs. Aspect and Causal Structure*. Oxford: Oxford University Press.
- 11 Dowty, David Roach (1991): *Word Meaning and Montague Grammar: The Semantics of Verbs and Times in Generative Semantics and in Montague’s PTQ*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

- 12 Dušková, Libuše et al. (2012): *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia.
- 13 Gibson, Edward/Fedorenko, Evelina (2010): Weak quantitative standards in linguistics research. – In: *Trends in Cognitive Sciences* 14/6, 233–234.
- 14 Goldberg, Adele Eva (1995): *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 15 Graffi, Giorgio (2013): European Linguistics since Saussure. – In: Allan, Keith (ed.): *The Oxford Handbook of the History of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 469–484.
- 16 Grimshaw, Jane (1990): *Argument Structure*. Cambridge: MIT Press.
- 17 Halliday, Michael Alexander Kirkwood (2004): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold.
- 18 Haspelmath, Martin/Hartmann, Iren (2015): Comparing verbal valency across languages. – In: Malchukov, Andrej/Comrie, Bernard (eds.): *Valency Classes in the World's Languages*. Berlin: De Gruyter Mouton, 41–71.
- 19 Herbst, Thomas (1988): A valency model for nouns in English. – In: *Journal of Linguistics* 24/2, 265–301.
- 20 Herbst, Thomas (1999): English Valency Structures – A first sketch. – In: *Erfurt Electronic Studies in English* 6. Dostupné z <http://webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/rahmen22.html>.
- 21 van Hout, Roeland/Muysken, Pieter (1994): Modeling lexical borrowability. *Language Variation and Change* 6, 39–62.
- 22 Huang, Yan (2006): *Anaphora. A Cross-linguistic Study*. Oxford: Oxford University Press.
- 23 Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- 24 Jackendoff, Ray (1997): *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge: MIT Press.
- 25 Jackendoff, Ray (2013): Constructions in the Parallel Architecture. – In: Hoffmann, Thomas/Trousdale, Graeme (eds.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 70–92.
- 26 Karlík, Petr/Nübler, Norbert (1998): Poznámky k nominalizaci v češtině. *Slovo a slovesnost* 59: 105–112.
- 27 Kearns, Kate (2011): *Semantics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- 28 Kolářová, Veronika (2014): Special valency behavior of Czech deverbal nouns. – In: Spevak, Olga (ed.): *Noun Valency*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 19–59.
- 29 Mackenzie, John Lachlan (1997): Nouns are avalent – and nominalizations too. – In: van Durme, Karen (ed.): *The Valency of Nouns*. Odense: Odense University Press, 89–118.
- 30 Meinschaefer, Judith (2003): Nominalizations of French psychological verbs. – In: Quer, Josep/Schroten, Jan/Scorretti, Mauro/Sleeman, Petra/Verheugd, Els (eds.): *Selected Papers from Going Romance*. Amsterdam: John Benjamins, 231–246.
- 31 Osenova, Petya (2014): Classifier noun phrases of the type N1N2 in Bulgarian. – In: Spevak, Olga (ed.): *Noun Valency*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 141–159.
- 32 Panevová, Jarmila et al. (2014): *Mluvnice současné češtiny. 2, Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Praha: Karolinum.
- 33 Panevová, Jarmila/Karlík, Petr (2017): Valence. – In: Karlík, Petr/Nekula, Marek/Pleskalová, Jana (eds.): *Nový encyklopedický slovník češtiny online*. Dostupné z <<https://www.czechency.org>>.
- 34 Park, Chongwon (2017): Review of Rochelle Lieber's *English Nouns: The Ecology of Nominalization*. – In: *Cognitive Linguistics* 28/4, 799–805.
- 35 Quirk, Randolph et al. (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London & New York: Longman.
- 36 Resi, Rossella (2014): Noun phrasal complements vs. adjuncts. – In: Spevak, Olga (ed.): *Noun Valency*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 161–182.
- 37 Ruppenhofer, Josef et al. (2016): *FrameNet II: Extended Theory and Practice*. Berkeley: International Computer Science Institute. Dostupné z <<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/docs/r1.7/book.pdf>>.
- 38 Sæbø, Kjell Johan (2003): Valency and Context Dependence. – In: Ágel, Vilmos et al. (eds.): *Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Dependency and Valency: An International Handbook of Contemporary Research*, Vol. 1. Berlin & New York: Walter de Gruyter, 814–819.
- 39 San Martín, Itziar (2009): Derived nominals from the nominal perspective. In: *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"* 43, 831–846.

- 40 Sláma, Jakub (2018): *The prepositional phrase with the preposition at as a valency complement of nouns*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- 41 Spevak, Olga (2014): Editor's foreword. – In: Spevak, Olga (ed.): *Noun Valency*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, ix–xiii.
- 42 Tesnière, Lucien (1959): *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- 43 Thompson, Sandra/Hopper, Paul (2001): Transitivity, clause structure, and argument structure: Evidence from conversation. – In: Bybee, Joan/Hopper, Paul (eds.): *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam: John Benjamins, 27–60.
- 44 Van Valin, Robert/LaPolla, Randy (1997): *Syntax, Structure, Meaning and Function*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 45 Vater, Heinz (2003): Valency Potential and Valency Realization. – In: Ágel, Vilmos et al. (eds.): *Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Dependency and Valency: An International Handbook of Contemporary Research*, Vol. 1. Berlin & New York: Walter de Gruyter, 794–802.
- 46 Verhagen, Arie (2015): Grammar and cooperative communication. – In: Dąbrowska, Ewa/Divjak, Dagmar (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton, 232–252.
- 47 Wierzbicka, Anna (1988): *The Semantics of Grammar*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- 48 Williams, Edwin (1991): Meaning Categories of NPs and Ss. – In: *Linguistic Inquiry* 22/3, 584–587.

Les implicites culturels dans les textes de spécialité : quelle approche en cours de spécialité

Blanka Stiašna

1 Petite introduction théorique pour entrer dans le sujet.

Il ne fait aujourd'hui aucun doute qu'apprendre une langue étrangère, c'est à la fois aussi intégrer la culture de cette langue.¹ Mais est-il si facile d'accéder à la culture de l'Autre ? Je ne pense pas qu'en didactique des langues étrangères on soit jusqu'à nos jours arrivé à vraiment trouver comment faire, malgré les divers et nombreux essais et efforts dans ce domaine.² Je crains même qu'à force de parler principalement de l'acquisition de la compétence interculturelle, sinon pluriculturelle comme le prônent le CECR³ et le CARAP⁴, on mette un peu la charrue avant les bœufs : la compétence interculturelle (et d'autant plus la compétence pluriculturelle) présupposent d'abord une compétence culturelle dans la langue étrangère étudiée. Car à mon entendement, il faut d'abord avoir acquis des connaissances, les avoir intégrées, assimilées pour pouvoir parler de compétence culturelle. Et ce n'est qu'à partir de cette compétence que l'on peut procéder à un traitement interculturel (ou même pluriculturel) et devenir compréhensif envers l'Autre, sa (ses) culture(s), ses façons de faire et d'être. Comme le dit bien Windmüller : « L'interculturel se vit et se développe au contact de l'Autre » (Windmüller 2011: 10). Ce seront donc exclusivement la compétence culturelle et les pistes à suivre pour son acquisition, et cela à partir de textes de spécialité, qui feront ici l'objet de mon propos.

¹ Rappelons à l'occasion le « principe épistémologique fondamental » de L. Porcher : « La langue est toute entière marquée de civilisation, d'une part parce qu'elle est un produit socio-historique et d'autre part dans la mesure où elle est toujours d'abord une pratique sociale. Réciproquement, aucun trait de civilisation n'existe indépendamment de la langue » (Porcher 1982: 40).

² Voir les ouvrages de J-C. Beacco, M. Byram, R. Galisson, A. Reboullet, G. Zarate ou F. Windmüller, pour ne citer que quelques-uns des experts parmi beaucoup d'autres qui se sont penchés sur la question.

³ « Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. [...] Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes » (CECR 2001: 12).

⁴ Au sujet de la compétence interculturelle et du pluriculturalisme se reporter au *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* et au CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*) du CELV.

Il fait suite en quelque sorte au sujet du Colloque organisé ici-même l'année dernière et intitulé « *Le texte de spécialité, texte scientifique à l'Université* »⁵. Je ne reviendrai donc pas sur certaines définitions ou caractéristiques de ces textes. Tout ceci a été dûment traité et présenté ici l'année dernière.

Je me permettrais néanmoins une distinction entre les deux termes, telle que je la conçois.

Je considère « texte de spécialité » un texte appartenant ou issu d'un domaine spécifique (géographie, droit, aéronautique, informatique, tourisme, économie) qui peut être de différents niveaux de spécialisation (ou de technicité). Il devient « texte scientifique » à partir du moment où il s'adresse à une communauté scientifique, une communauté de spécialistes du domaine, où il traite d'un sujet pointu, d'un objet de recherches scientifiques fondées et parfois même controversées et quand sa compréhension nécessite des connaissances spécifiques (des études ou travaux de recherches) dans le domaine traité. Autrement dit, et à titre d'exemple, les articles publiés dans la revue *Nature* sont des textes scientifiques. Ils sont destinés à une communauté spécifique de scientifiques et sont difficilement accessibles aux non-initiés. A l'opposé, mais pas vraiment, avec disons des ramifications plus ou moins longues vers les textes scientifiques, il y a les textes de spécialité, les textes de tout genre, se rapportant à un domaine précis (même à plusieurs à la fois) et qui, pour être compris, exigent du lecteur une certaine culture, mais non des connaissances spécifiques. A titre d'exemple, citons les articles publiés dans les revues françaises *Science et Vie*, *Sciences Humaines* ou encore dans le *Français dans le Monde*, revue pour nous, professeurs de français.

Je fais cette distinction pour insister particulièrement sur le fait que dans le cours de langue de spécialité que nous dispensons à l'Université (je suppose que c'est votre cas comme c'est le mien), nous ne pouvons travailler que sur des textes de spécialité pour la simple et bonne raison que nos étudiants sont encore loin d'être des spécialistes du domaine qu'ils étudient. En conséquence, les textes travaillés en cours doivent être choisis en fonction non seulement de leur niveau en langue étrangère, mais aussi en fonction de leurs connaissances dans leur domaine d'études (concrètement même en fonction de leur année d'études). Tâche peu facile, surtout pour nous professeurs-linguistes qui ne maîtrisons pas leur domaine, toutefois critère fondamental à prendre en considération car non seulement un texte en langue trop difficile, mais aussi un sujet trop complexe, peuvent décourager trop rapidement. Or, la motivation chez

⁵ Voir les travaux de ce Colloque (Horová 2017).

nos apprenants joue un rôle primordial. Comme insiste Challe, « qu'il s'agisse d'un cours classique d'université ou d'une formation continue en entreprise, l'étudiant mesure le temps qu'il investit dans l'apprentissage d'une langue. [...] et veillant à ne pas perdre son temps, il cherche une rentabilité : il faut que l'enseignement lui semble efficace et le plus adapté possible à son propre cas » (Challe 2002: 17).

Par ailleurs, et toujours selon Challe, « un public est identifié comme spécialisé s'il se compose de professionnels. Deux affirmations en résultent. D'une part, ils savent forcément lire dans leur langue maternelle. D'autre part, ils ont acquis une expérience de perception de textes » (Challe 2002: 20). Certes, dans notre situation d'enseignement, nous n'avons pas affaire à des illettrés, mais dire que nos étudiants ont véritablement acquis une expérience de lecture et de perception de textes n'est pas toujours évident. Comme on le sait tous et toutes, la lecture ne fait pas partie des activités préférées de la jeune génération⁶ or, pour acquérir une bonne compétence de lecture, il faut la pratiquer : si c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en lisant qu'on devient un lecteur averti.

Considérons donc brièvement cette activité de lecture, appelée aussi activité lisante. Ces dernières dizaines d'années, de nombreux groupes de recherche en neurosciences se sont penchés sur la lecture dont le but principal est la compréhension. Mais lire ne rime pas toujours avec comprendre. On peut lire sans comprendre, ou sans comprendre vraiment. On peut aussi seulement croire qu'on comprend ou ne comprendre que partiellement. Or, pour le cas des textes de spécialité, et encore davantage pour les textes scientifiques, la bonne compréhension approfondie, dite aussi *experte* (Gentaz/Dessus 2004: 53), est une condition *sine qua none*.

Les recherches en neurosciences distinguent dans l'activité lisante l'activité de lecture et l'activité de compréhension⁷.

L'activité de lecture est entendue comme processus plus ou moins automatisé de reconnaissance de graphies, autrement dit de maîtrise du code écrit : ce processus comporte l'identification des mots et l'accès à leur signification (processus lexicaux) et l'analyse des structures syntaxiques. Il s'agit là du traitement de la « surface » du texte (Gentaz/Dessus 2004: 50).

⁶ Il est intéressant de voir à ce sujet le rapport d'Olivier Donnat sur les pratiques culturelles des Français entre 1997 et 2008 (Donnat 2009).

⁷ Nous renvoyons à trois ouvrages que nous avons consultés et trouvés particulièrement édifiants sur la question de la compréhension en lecture : 1) Coirier/Gaonac'h/Passerault (1996), 2) Blanc/ Brouillet, (2003) et 3) Gentaz, Edouard/Dessus, Philippe (sous la dir.) (2004).

Quant à l'activité de compréhension, il s'agit d'une activité cognitive générale. L'étude de la compréhension de textes consiste justement à s'intéresser aux représentations cognitives, aux procédures et aux mécanismes que l'individu met en œuvre lorsqu'il est engagé dans cette activité lisante. Les neuroscientifiques ont introduit la notion de « modèle de situation »⁸ qui est définie comme « la représentation cognitive des événements, des actions, des personnages, et plus généralement de la situation qu'évoque le texte. [...]. Le modèle de situation peut incorporer les expériences antérieures du lecteur et les représentations textuelles précédentes concernant des situations identiques ou similaires. Il peut incorporer, enfin, des éléments de connaissances générales concernant ces situations » (Coirier/Gaonac'h/Passerault 1996: 118). C'est donc le recours aux connaissances antérieures ainsi que le contrôle périodique de la pertinence des interprétations réalisées qui assurent la cohérence de la représentation mentale. Il en découle clairement pour nous que « la compréhension d'un texte met en jeu des compétences linguistiques certes, mais aussi des compétences culturelles et référentielles. [...], la méconnaissance du contexte culturel, sociologique, politique ou historique d'un texte constitu{ant} un handicap. L'apprenant n'a pas alors accès à l'implicite du texte » (Desmons *et al.* 2005: 49).

Lorsqu'on part de ce constat, il faut se demander ce que recouvrent plus exactement ces « compétences culturelles et référentielles » indispensables à la compréhension du sens d'un texte. L'explication est la suivante : tout homme est « élevé au sein d'une société parmi des personnes qui vont lui inculquer implicitement et explicitement des modèles collectifs, des valeurs, des attitudes déterminées par le statut social ou le contexte social au sein de la société dans laquelle l'individu évolue.[...]. Il existe ainsi un ensemble très vaste de données, de composantes, qui ont toutes un rôle spécifique à jouer dans une culture et qui de par leur connexion les unes aux autres forment un ensemble cohérent » (Windmüller 2011: 35). Autrement dit, il s'agit de la compétence culturelle de tout individu, compétence dont les modalités d'acquisition, en langue maternelle sont, comme affirme Zarate « souvent effacées, [...], qu'elle est une construction élaborée à travers une expérience pragmatique du monde, que ce savoir disponible a été enseigné. Ainsi, non seulement la compétence culturelle n'est jamais vécue comme relative, mais aussi les étapes de son élaboration sont enfouies dans l'oubli au fur et à mesure qu'elles progressent : il n'y a pratiquement pas de souvenirs des savoirs culturels

⁸ « Ce n'est généralement pas pour construire une représentation du texte que le lecteur lit ce texte. Son objectif est bien plutôt d'appréhender ce que le texte « veut dire », et d'élaborer une représentation cognitive de ce dont parle le texte, de la situation qu'il décrit ou qu'il construit : un *modèle mental*, ou un *modèle de situation* du référent » (Coirier /Gaonac'h/Passerault 1996: 117).

intermédiaires » (Zarate 1992: 24). De leur côté, De Vecchi et Carmona-Magnaldi insistent sur le fait que « les adultes ne se rendent pas toujours compte de l'état de construction de leurs savoirs puisque cela, le plus souvent, s'est fait inconsciemment, par petites touches, en suivant un processus long et continu » (De Vecchi/Carmona-Magnaldi 1996: 138). Et ils soulignent la nécessité de créer des liens, de mettre en relation puisque « ...conceptualiser, structurer [...], c'est découvrir un principe organisateur reliant les différents faits, notions...qui sont devant nous. Structurer, c'est donc le contraire d'une approche encyclopédique : c'est un acte, un acte intellectuel » (De Vecchi/Carmona-Magnaldi 1996: 15). Ils admettent toutefois que les connaissances ponctuelles sont utiles sinon indispensables car elles servent de « points d'ancrage à partir desquels un savoir de plus haut niveau s'élaborera. Ce seront les situations ponctuelles, les informations qui constitueront le *substrat* et la *substance* avec lesquels pourront se construire les connaissances conceptuelles » (De Vecchi/Carmona-Magnaldi 1996: 158).

J'adhère pleinement à cette conception de construction des savoirs. Ainsi, même éparées, les informations ponctuelles ou dites aussi « encyclopédiques » sont importantes au départ, car en langue étrangère comme en langue maternelle, pour pouvoir structurer, il faut disposer de « matériel » à structurer. Et c'est seulement au fur et à mesure qu'on en découvrira davantage, qu'on fera des liens entre les données ou connaissances ponctuelles en les mettant en relation avec celles déjà rencontrées que, une fois bien assimilées, elles finiront par construire un bagage cognitif et un savoir opérationnel. D'ailleurs, « un savoir ne se construit pas en une fois mais par paliers successifs » (De Vecchi/Carmona-Magnaldi 1996: 81).

Ainsi, et par extension, l'image mentale que nos apprenants seront capables de se construire de par leur lecture deviendra successivement d'autant plus correcte, précise et riche que le sera leur compétence culturelle en langue étrangère, leur savoir, mais aussi leur capacité à inférer correctement. Simplement dit : cette image mentale du lu sera toujours fonction du bagage cognitif mais notamment de l'aptitude du lecteur à faire les liens entre ses savoirs. Or, cette aptitude est tout à fait individuelle puisqu'il s'agit là d'un acte intellectuel. Naturellement, l'étendue du vocabulaire, et lesdits « mots à charge culturelle », terme introduit par Robert Galisson, sont en langue étrangère fortement corrélés à l'efficacité de la compréhension.

2 Quelle(s) forme(s) peuvent revêtir les éléments culturels dans les textes de spécialité?

Nous présentons ici 12 exemples. Tous, sauf un, proviennent de la revue française *Science & Vie*. Tous sont tirés d'un seul numéro de la revue (du mois d'août 2018), afin de montrer la richesse et la diversité de cas que l'on peut rencontrer dans un seul numéro d'une revue qui

publie des textes des domaines les plus variés. Pour chaque exemple sont indiqués : le domaine de spécialité, l'élément qui nous intéresse (mis en caractères gras) et, à la fin de l'exemple, on trouve le titre de l'article dont l'extrait est tiré avec les données bibliographiques. Chaque exemple est doté d'une note explicative de l'élément culturel en caractères gras qui nous intéresse et suivi de propositions de pistes de travail possibles à partir de cet élément pour un enrichissement socio-culturel des apprenants.

Exemple 1:

domaine : **Démographie**

«1 sur 30. C'est, selon **l'Ined**, la proportion de petits Français conçus par une technique d'assistance médicale à la procréation : dont 70% par fécondation *in vitro*, ... ».

[« 1 sur 30 », *Science et Vie*, N. 1211/août 2018, p. 111]

L'Ined : il s'agit de l'acronyme de *l'Institut national d'études démographiques*. Un organisme public de recherche spécialisé dans l'étude des populations au niveau national et international. La recherche sur le site de l'Ined permettra d'approfondir, selon les intérêts de chacun, les connaissances sur cette institution mais aussi sur d'autres sujets : à titre d'exemple, sur le Campus Condorcet en cours de construction qui doit devenir un futur pôle de référence pour les sciences humaines et sociales en France, comme on aura trouvé, entre autres, sur le site de l'Institut⁹.

L'Ined est assurément un acronyme à connaître car on le rencontre régulièrement dans des textes journalistiques. L'occasion d'aborder avec les apprenants le sujet de l'extrême fréquence de sigles et d'acronymes dans la langue parlée mais aussi écrite d'aujourd'hui qui rend souvent impossible la compréhension aux non-initiés. Faire faire une recherche de sigles dans un quotidien ou une revue pour grand public et aider les apprenants à établir une liste de sigles alphabétique ou par domaines qu'ils complèteront au fur et à mesure de nouvelles rencontres.

⁹ <https://www.ined.fr/>.

Exemple 2 :

Domaine : ***Energies renouvelables***

« ..., propose Raphael Gerson, de **l'Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie (Ademe)** ».

[« Panneaux photovoltaïques : attention, ce n'est pas pour tout le monde », *Science et Vie*, N. 1211/ août 2018, p. 110]

Dans le cas présent, le nom de l'institution nous est donné et son acronyme figure entre parenthèses (cas fréquent). La recherche sur Internet donnera aux apprenants l'explication sur le rôle de cette institution : « L'Ademe participe à la mise en œuvre des politiques publiques dans les domaines de l'environnement, de l'énergie et du développement durable. Afin de leur permettre de progresser dans leur démarche environnementale, l'Agence met à disposition des entreprises, des collectivités locales, des pouvoirs publics et du grand public, ses capacités d'expertise et de conseil¹⁰ ».

Des deux exemples que nous venons de voir découle clairement le fait qu'il faut faire prendre conscience aux apprenants que le décodage des sigles et acronymes que l'on rencontre dans les textes de spécialité est essentiel pour la bonne compréhension du texte car s'y cachent derrière des informations relevant soit de la spécialité, soit de la société en question. Ils permettent notamment de mieux situer le texte dans son contexte.

Exemple 3 :

domaine : ***Robotique***

« ... là, c'est un sacré bond en avant, salue Catherine Pelachaud, **directrice de recherche CNRS à l'Institut des systèmes intelligents et de robotique (Sorbonne université)** ».

[« Google Duplex invente le leurre conversationnel », *Science et Vie*, N. 1211/ août 2018, p. 40].

Ici, nous sommes en présence de trois institutions : le CNRS, l'Institut des systèmes intelligents et de robotique et Sorbonne université. La dernière institution sera sans doute connue des étudiants. L'Institut des systèmes intelligents et de robotique n'a pas besoin d'être longuement présenté et si quelqu'un s'y intéresse particulièrement, il fera sa recherche personnelle. C'est le CNRS qui attirera notre attention car il s'agit du sigle du très important

¹⁰ <https://www.ademe.fr/>.

Centre national de la recherche scientifique, organisme public de recherche pluridisciplinaire placé sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Si on se reporte sur son site¹¹, on trouvera les carrières possibles à suivre au sein du CNRS, les concours d'admission, les domaines de recherche, la hiérarchie des postes, ce qui est essentiel ici pour pouvoir situer la personne qui parle. Par ailleurs, toutes les informations récoltées donneront aux étudiants une première idée de l'organisation de la recherche scientifique en France.

A l'occasion, on peut faire remarquer le phénomène de la féminisation des noms de métiers, de fonctions, de grades ou de titres (directrice de recherche, chercheuse, etc.) qui est en rapport étroit avec un phénomène sociétal, celui de l'évolution et des changements du statut de la femme au sein de la société française.

Exemple 4 :

domaine : *Physiologie*

« Là, vous n'arrivez plus à suivre. Il vous faut souffler un peu. Qu'à cela ne tienne, votre progéniture s'élance avec entrain pour une série de dérapages sur son vélo tout-terrain [...]. D'où tire-t-il cette énergie qui semble, elle, inépuisable ? De ses petits muscles à nuls autres pareils ! C'est ce que vient de confirmer Sébastien Ratel, **maître de conférences à l'université Clermont-Auvergne**, au terme d'une expérience inédite ».

[« Enfants : pourquoi ils nous épuisent », *Science et Vie*, N. 1211/ août 2018, p. 101].

Ici, nous avons à nouveau le nom d'une institution, cette fois-ci relevant du domaine académique (nom d'une université) et le poste occupé par Sébastien Ratel. Le travail que ces deux éléments socioculturels pourraient entraîner est la recherche de la hiérarchie des postes académiques dans les institutions d'enseignement supérieur en France ce qui permettra de comprendre l'importance du poste occupé par cet enseignant du supérieur. De même, on peut poursuivre une recherche sur cette université qui, d'ailleurs, porte un nom un peu curieux, mêlant le nom de la région à la moitié du nom de la ville (Clermont-Ferrand)¹². Peut s'en suivre une recherche sur la ville et sur la région Auvergne, sa situation, sa particularité géographique, son rôle dans l'histoire de France (la ville de Gergovie où s'était réfugié Vercingétorix

¹¹ <https://www.cnrs.fr>.

¹² D'ailleurs, une recherche plus poussée nous éclairera sur ce détail : « **L'Université Clermont-Auvergne (UCA)** créée le 1^{er} janvier 2017 résulte d'une fusion entre les deux précédentes universités situées à Clermont-Ferrand : l'Université Blaise-Pascal et l'Université d'Auvergne » [<https://www.ledamier.fr/adherent/universite-clermont-auvergne/>, consulté le 15.8.2018].

pourchassé par César), ses produits (les pneus Michelin) ou aller dans un tout autre sens et commencer une recherche sur le système scolaire en France au niveau universitaire.

Exemple 5

domaine : *Physiologie*

« Avant la puberté, il vaut mieux se focaliser sur la technique et l'efficacité gestuelle [...] plutôt que de s'entêter à développer le métabolisme aérobie [...]. Hélas, dans la pratique, ce n'est pas forcément ce qui est fait lors des entraînements sportifs ou en **EPS**, regrette Sébastien Ratel ».

[« Enfants : pourquoi ils nous épuisent », *Science et Vie*, N. 1211/ août 2018, p. 103].

Au non-initié, il sera certainement difficile de comprendre cet acronyme. Or si l'on met EPS sur Google, on obtient:

- 1) *Earnings per Share en anglais ou bénéfice par action* = « BPA » en français qui est le bénéfice net d'une société divisé par le nombre d'actions qui composent son capital.
- 2) *Encapsulated Post Script, donc un File Format Specification (.eps au lieu de doc., etc.)*
- 3) *European Physical Society ou Société européenne de physique pour la promotion des physiciens et de la physique en Europe.*

Or, ce n'est qu'en reliant EPS au sport dans le moteur de recherche que l'on peut comprendre cette information relevant du quotidien des écoliers français, à savoir que sous EPS se cache la discipline scolaire préférée des élèves, « éducation physique et sportive (EPS) ». Clairement, la recherche documentaire doit se faire avec discernement, comme nous le verrons encore ici plus bas. Et si, comme nous l'avons proposé dans l'exemple précédent, on a déjà commencé l'étude du système scolaire français (du supérieur, par exemple, pour comprendre et situer un « maître de conférences »), on peut se pencher à présent davantage sur les niveaux inférieurs (le primaire et le secondaire, son organisation, les différents niveaux – CM1, CM2, les diplômes délivrés, etc.).

Passons à présent à un autre type d'élément culturel :

Exemple 6 :

domaine : *Physiologie*

« Là, vous n'arrivez plus à suivre. Il vous faut souffler un peu. Qu'à cela ne tienne, votre progéniture s'élance avec entrain pour une série de dérapages sur son **vélo tout-terrain** [...]. D'où tire-t-il cette énergie qui semble,...

[« Enfants : pourquoi ils nous épuisent », *Science et Vie*, N. 1211/ août 2018, p. 101].

Le vélo tout- terrain ou plus souvent VTT est un objet de la culture quotidienne. On pourra faire remarquer que le sigle a donné naissance à l'acronyme *le vététiste*, personne qui se déplace en VTT ou sportif qui pratique le VTT. Le VTT entre dans ce qu'on appelle « la culture des objets »¹³, à savoir l'ensemble des objets-icônes d'une culture donnée et les connotations que ces objets évoquent au sein d'une communauté linguistique (on pourrait citer ici la baguette, le camembert, le Minitel, le savon de Marseille, etc.).

Nous trouvons deux autres exemples d'objets-icônes dans l'extrait qui suit.

Exemple 7 :

domaine : *Psychologie/Neurologie*

« Des recherches comparant la contribution à un débat d'étudiants ayant bu soit un café, soit un décaféiné, soit rien montrent qu'**un petit noir** stimule la participation de chacun. Les volontaires non prévenus qui avaient bu [...] ont jugé le bilan des échanges plus positif que ceux qui n'en avaient pas bu ou avaient pris **un déca** ».

[« Proposer un café avant un débat stimule l'implication de chacun », *Science et Vie*, N. 1211/ août 2018, p. 114].

Dans cet exemple, le lecteur comprendra facilement par le texte ce qu'un « petit noir » ou un « déca » (café décaféiné) signifient. Toutefois, la connotation mentale liée à ces objets est pour le Français très lointaine de celle du Tchèque. Le « petit-noir » est en France un vrai « objet-culture » et je crains que pour vraiment saisir son importance, seul un séjour en France ou aux côtés de Français pourra dévoiler cette symbolique, cette connotation profonde. On peut faire remarquer ainsi la présence, dans un texte de spécialité, de mots relevant de mœurs, d'habitudes quotidiennes et en conséquence, issus de la langue parlée.

Le « petit noir » peut servir, entre autres, de déclencheur pour un travail sur la symbolique du noir et les expressions françaises se référant au noir (broyer du noir, un roman noir, une caisse noire, etc.)

Pareillement, la forme abrégée « déca » peut servir à un développement sur les abrègements de mots pratiqués régulièrement en langue parlée, mais aussi en langue écrite. On

¹³ Au sujet de la culture des objets et son exploitation possible pour l'acquisition de la compétence culturelle et interculturelle, voir Windmüller 2011: 69-89.

peut d'ailleurs mentionner des abrègements courants du milieu scolaire et universitaire (un labo, un pro, un intello, un resto U, etc.) et par la suite développer dans beaucoup de domaines.

Passons à présent au dernier « objet-culture » qui apparaît déjà dans le titre de l'article en question :

Exemple 8:

domaine : *Technologies*

« Non, **le compteur Linky** n'est pas toxique pour la santé.

L'**association Robin des Toits**, qui œuvre pour la sécurité sanitaire des technologies sans fil, est formelle : "*Les nouveaux compteurs sont toxiques. Leur toxicité agresse toute cellule vivante*". [...]. Pour mesurer les niveaux d'émissions électromagnétiques liées à ces CPL (en laboratoire et *in situ*), l'agence a ».

[« Non, le compteur Linky n'est pas toxique pour la santé », *Science et Vie*, N. 1211/ août 2018, p. 53].

Le compteur Linky : il s'agit du nouveau compteur électrique qui doit remplacer tous les anciens compteurs électriques chez les particuliers français. Ce tout nouvel « objet-culture » dernier cri devrait être connu. On en parle actuellement à maintes occasions (toxicité, protection des données personnelles, opposition à son installation, modalités d'installation, etc.).

Nous pouvons conclure que ces « objets-culture » font partie du vécu partagé par une communauté et même si le locuteur étranger sait à quoi correspond leur appellation, le « fond culturel », les connotations qu'ils suscitent lui restent difficilement accessibles. Toutefois, une fois qu'il les aura déjà vus mentionnés dans un texte, ils attireront son attention et attiseront sa curiosité à d'autres occasions, dans d'autres textes ou documents visuels ou audio. Et de cette façon, ils lui serviront de « points d'ancrage » pour un développement ultérieur avec effet boule de neige.

Nous avons ici notamment l'expression latine « *in situ* ». Nous y reviendrons plus loin.

Quant à « l'Association Robin des Toits » : il s'agit d'un jeu de mots avec Robin des Bois...dans un but de mémorisation facile pour les clients potentiels qui au lieu de chercher longuement le nom de l'association, se rappelleront facilement ce clin d'œil au héros du Moyen Âge anglais. L'occasion de sensibiliser nos apprenants à ne pas lire superficiellement, à faire attention au moindre détail : même le nom d'une association pour la sécurité sanitaire n'est pas anodin, il peut cacher une référence culturelle utilisée dans un but précis.

Exemple 9 :

domaine : *Energies renouvelables*

« Tout dépend des conditions matérielles... [...]. D'abord, l'ensoleillement de **la région les Bouches-du Rhône** profitent deux fois plus longtemps du soleil que **le Grand Est**. [...]. Pour évaluer de près tous ces paramètres, il faut faire réaliser une étude de préfaisabilité par **un installateur RGE QualiPV, un label** reconnu par l'Etat ».

[« Panneaux photovoltaïques : attention, ce n'est pas pour tout le monde », *Science et Vie*, N. 1211/ août 2018, p. 110].

Dans ce nouvel exemple, nous avons d'abord deux noms géographiques, qui sont en même temps aussi des appellations administratives. Les deux appellations peuvent servir de déclencheur à une recherche et un travail sur la géographie de la France et sur l'organisation administrative du pays (rappeler aussi les changements survenus depuis 2016). D'ailleurs, une étude plus fine pourra faire même découvrir une erreur (?) dans le texte, celle d'opposer une région administrative (le Grand Est) au département (et non pas région) des Bouches-du-Rhône.

Ils auront bien plus de difficulté, et là je parle des apprenants, mais même nous enseignants ; à percer ce qu'est un installateur RGE QualiPV. La recherche documentaire nous porte secours : « Créée en 2011, la mention RGE, ou "Reconnu Garant de l'environnement" constitue la condition incontournable dans le choix de l'entreprise lors des travaux d'efficacité énergétique. Elle représente un véritable gage de qualité et de respect de l'environnement. La mention a été lancée par l'ADEME, l'État et les organisations professionnelles comme la Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment (Capeb) ou la Fédération Française du Bâtiment (FFB). Son objectif ? Aider les particuliers à identifier, dans la "jungle" des labels et qualifications, les professionnels les plus aptes à réaliser leurs travaux d'amélioration d'efficacité énergétique de leur logement ou d'installation d'équipement performants afin de diminuer sur le long terme leur consommation énergétique¹⁴».

Quant à « installateur RGE QualiPV », on aura vite trouvé qu'il s'agit d'un installateur labellisé RGE et spécialisé dans la pose de panneaux solaires¹⁵.

Vous me direz à quoi cela nous sert-il ? Il s'agit d'une information technique spécialisée certes, mais qui relève en même temps du quotidien des Français, car tout

¹⁴ <https://particuliers.engie.fr/economies-energie/trouver-un-artisan/norme-rge.html>. Petite remarque : nous retrouvons dans cette citation mentionnée l'ADEME dont il a déjà été question ici plus haut. Exemple d'enrichissement avec effet boule de neige.

¹⁵ <https://www.qualit-enr.org/particuliers/faq/Comment-trouver-un-installateur-QualiPV>.

demandeur de panneaux photovoltaïques en France pourra ou devra faire appel à un tel installateur.

L'occasion, par ailleurs, d'aborder un autre phénomène culturel (et linguistique à la fois) : la « labellisation » ou attribution de label de qualité.¹⁶

Par ailleurs, pour les étudiants tchèques, l'occasion peut-être aussi de parler des mots « faux-amis » : un *installateur* en français est celui qui installe alors qu'en tchèque *instalátér* signifie plombier.

Aucun doute que toutes ces recherches demandent beaucoup de temps et de travail de la part des apprenants, mais aussi de la part des enseignants.

Exemple 10 :

domaine : *Physiologie*

« Après analyse des données, **le couperet est tombé** : C'est bien simple, les enfants se sont révélés métaboliquement comparables aux athlètes [...] ».

[« Enfants : pourquoi ils nous épuisent », *Science et Vie*, N. 1211/ août 2018, p. 101].

Nous avons ici une expression imagée. Le couperet signifie en tchèque : 1. sekáček na maso, 2. nůž gilotiny. C'est naturellement le second sens qui peut par inférence nous rapprocher du sens de l'expression : la guillotine, « objet-culture »¹⁷, lorsqu'elle tombe, elle « tranche net ». Selon l'extrait, les résultats des analyses ont donné une réponse claire et nette et ont effacé tout doute ou hésitation. On voit bien qu'un texte de spécialité peut utiliser des expressions imagées à connotation historique.

Nous restons dans le même genre d'implicite culturel avec l'extrait suivant :

Exemple 11 :

domaine : *Planétologie*

«... : *Curiosity*¹⁸ n'a donc pu recueillir que des molécules issues de la décomposition de molécules plus grosses impossibles à identifier. La dérivation permettra peut-être de **trouver notre Graal** : des acides aminés, espère Caroline Freissinet ».

¹⁶ Petite parenthèse : récemment, j'ai rencontré sous la photo d'une enseignante de FLE la légende suivante « Mme XY, formatrice labellisée TV5 Monde ».

¹⁷ Voir au sujet de la guillotine Windmüller 2011: 77.

¹⁸ A titre d'information et de compréhension, *Curiosity* est un petit rover de la Nasa atterri sur Mars le 6 août 2012 et qui depuis circule sur la planète et révèle ce qui l'entoure.

Une première recherche sur Google sous « Graal » donne les résultats suivants :

- Le **Graal** est un objet mythique de la légende arthurienne, objet de la quête des chevaliers de la Table ronde.
- Le **Lancelot-Graal** est une série de textes en prose, source majeure de la légende arthurienne.
- **Graal** était un magazine consacré aux jeux de rôle et jeux de guerre entre 1987 et 1990.
- **Graal** est une série de livres pour la jeunesse écrit par Christian de Montella, paru aux éditions Flammarion.
- Le **Message du Graal** est une œuvre de l'écrivain allemand Abd-ru-shin orientée vers la philosophie, la spiritualité, la religion et l'ésotérisme.
- Le **Mouvement international du Graal** est un mouvement religieux basé sur les enseignements du Message du Graal.
- **Graal** est un album studio de Catherine Lara, sorti en 2004¹⁹.

L'étudiant devra donc procéder avec précaution. C'est là que s'avèrera important notre rôle de guide dans les dédales du Réseau.

Dans la première référence trouvée à Graal, on s'aperçoit qu'il s'agit « d'un objet mythique » et l'objet d'une « quête » (il sera utile de faire traduire le mot en tchèque : *hledání, pátrání*). Par déduction logique, cela pourrait nous intéresser, puisque notre expression parle du résultat d'une quête : « trouver ». On pourrait donc se dire qu'on cherche un objet. Or, un objet mythique est difficilement trouvable, palpable, on l'imagine seulement, on n'est pas sûr de son existence. Cela nous ramène à la recherche scientifique, recherche de quelque chose que l'on suppose exister, mais dont l'existence est à prouver : ici les acides aminés.

En ce qui concerne l'utilisation de l'expression, on peut déduire que l'auteure cherche à exprimer ainsi l'importance de cette expérimentation chimique (la dérivation) et l'espoir qu'elle y met (trouver des acides aminés). Il y a donc expression de sentiments vis-à-vis de son

¹⁹ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Graal_\(homonymie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Graal_(homonymie)).

attente qui est grande. De même que dans l'exemple précédent, il s'agit ici aussi d'une expression à connotation historico-culturelle.

Et enfin un dernier exemple, cette fois-ci tiré de notre domaine de spécialité.

Exemple 12 :

domaine : *Langue de spécialité*

« Il faut aussi tenir compte du fait que les différentes parties d'un texte peuvent s'éclairer mutuellement. Ceci implique, de la part du lecteur, une attention vigilante à l'économie discursive générale du texte. Le risque de bouleverser cette économie est accru lorsque les excursions documentaires sont nombreuses et diverses : elles tendent à la **balkanisation de l'information** et peuvent conduire à l'incohérence du décodage ultérieur ».

[Thoiron, Philippe : « Texte spécialisé et non-spécialiste : un problème de stratégie de décodage », *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 69, fasc. 3, 1991. Langues et littératures modernes — Moderne taal- en letterkunde., p. 641].

Une fois de plus, la recherche documentaire nous aide à accéder au sens de l'implicite : la *balkanisation* est définie comme « 1. fractionnement arbitraire d'un pays en unités autonomes, 2. éclatement d'une institution, d'un organisme, nuisant à son efficacité²⁰ ». L'auteur de notre extrait utilise donc un terme de géopolitique et en crée une expression *ad hoc* « balkanisation de l'information » pour exprimer par une image référentielle ce qu'il veut dire. Il présuppose que le lecteur fera l'inférence nécessaire et correcte pour comprendre ce qu'il sous-entend, à savoir le danger d'un morcellement de l'information au détriment d'une vue d'ensemble.

En tout dernier, nous ne pouvons pas passer sous silence le grand nombre d'expressions latines que l'on rencontre dans les textes de spécialité:

- 1) « Un non-spécialiste fera toujours, spontanément, davantage confiance à l'information issue du spécialiste qu'à celle qu'il pourra inférer *motu proprio*²¹ » ou
- 2) « Pour mesurer les niveaux d'émissions électromagnétiques liées à ces CPL (en laboratoire et *in situ*), l'agence a²² » ou

²⁰ *Dictionnaire Hachette 2010* : 138. Ce terme géopolitique a été pour la première fois utilisé après la première guerre mondiale au sujet du morcellement des possessions ottomanes d'Europe en Etats indépendants. Il est toutefois aussi utilisé en rapport avec la dislocation de l'ancienne Yougoslavie en pays indépendants.

²¹ Thoiron 1991: 642.

²² Voir notre Exemple 8.

3) « fécondation *in vitro* »²³.

Ces expressions latines peuvent déclencher une incursion dans l'histoire de la langue française : la naissance et la formation du français en tant que langue nationale, ses dialectes, ses parlers divers, les influences subies au cours du temps, les emprunts étrangers, les tendances actuelles dans la langue (nous avons déjà mentionné les abrègements, les sigles ou la féminisation des noms de métiers). L'occasion aussi de souligner l'importance des racines grecques et latines dans la formation des terminologies spécialisées.

3 Quelques remarques conclusives.

A partir de nos exemples d'implicites socioculturels dans les textes de spécialité, nous avons pu observer que ces derniers relèvent le plus souvent de la culture de spécialité, mais aussi de la culture générale. Il est d'ailleurs souvent difficile de distinguer ce qui revient au spécialisé, et à quelle spécialité (on parle d'ailleurs de « perméabilité des spécialités »), et ce qui relève du général. Quoi qu'il en soit, ces implicites socioculturels ne peuvent être pénétrés par un lecteur étranger qu'à condition que celui-ci acquière la compétence référentielle nécessaire. C'est aussi la raison pour laquelle nous désignons par « implicite culturel » toute forme linguistique qui pour être décodée correctement exige une connaissance ou le recours à une information socioculturelle externe au texte.

Toutefois, et c'est là la grande différence d'approche à laquelle nous aimerions aboutir (et je rappelle qu'on ne parle que de l'écrit), à l'ère numérique, la compétence référentielle *ne doit plus*, ou *n'a plus besoin* de faire appel uniquement à un savoir assimilé, à un bagage cognitif acquis, mais *peut, et doit*, faire appel aussi à des sources externes, des sources d'informations que l'on peut interroger. La compétence référentielle comporte ainsi pour nous deux faces de la même monnaie : la recherche cognitive (recherches de savoirs et de connaissances en mémoire) et la recherche documentaire²⁴. En conséquence, dans l'approche du culturel dans nos cours de langues de spécialité, nous devons, nous enseignants, cesser d'être « transmetteurs de savoir(s) », d'apporter ou de donner des explications prêtes et mâchées, mais assumer dorénavant le rôle de simple « sensibilisateur » aux phénomènes culturels sous-entendus dans les textes de spécialité et devenir « incitateur » à une recherche documentaire appropriée,

²³ Voir notre Exemple 1.

²⁴ D'ailleurs, celle-ci a beaucoup de points communs avec celle pratiquée par les traducteurs.

efficace et surtout pertinente²⁵. Et ce n'est qu'après le travail de recherche effectué par nos étudiants que nous devons être là pour les guider et les aider à mettre en relation, relier et surtout trier les informations recueillies afin d'extraire celles qui leur serviront à se constituer les bases d'un bagage cognitif cohérent et utile et qu'ils ne cesseront d'enrichir et d'adapter à leurs besoins tout au long de leur vie. Et pour toutes les références culturelles que nous avons vues, il est opportun d'introduire et de prendre en considération leur « délai de validité »²⁶, à savoir quel délai de validité, bref, moyen ou illimité a une référence culturelle et jusqu'à quel point elle doit rester en mémoire ou pas. Et, dans le même ordre d'idées, nous ne devons pas oublier la remarque de Thoiron présentée plus haut (notre exemple 12) sur la « balkanisation de l'information²⁷ », car tous les efforts devraient aller non pas dans le sens du morcellement, mais bien au contraire dans celui de la hiérarchisation et de la pertinence de l'information.

Certes, pour nous enseignants, cette liberté donnée aux étudiants peut être parfois ressentie comme « angoissante », ne sachant pas ce *que nos élèves vont nous sortir*. Là aussi, nous devons délaisser notre attitude de « détenteur de tout savoir » et être prêt(e)s à avouer devant nos apprenants, et nous avouer à nous-mêmes, que nous avons des lacunes. D'ailleurs, vu ainsi, l'enrichissement par la recherche documentaire sera propice non seulement à nos apprenants, mais aussi à nous enseignants, ce qui sera motivant pour les deux parties.

Pour conclure, citons Sturge Moore : « Nous pensons qu'il n'y a pas de raison, à partir du moment où les programmes sont bien conçus, que l'on évacue tout contenu culturel des formations universitaires dont l'objectif didactique est à caractère professionnel. Ainsi, en équilibrant les contenus scientifiques aux aspects culturels de tel ou tel champ disciplinaire, l'université peut rester fidèle à sa vocation traditionnelle de dispensatrice non seulement d'un savoir hautement spécialisé mais également universaliste dans son esprit » (Sturge Moore 1997: 17). Par extension, en cours de langue de spécialité, notre rôle doit être de contribuer à former des spécialistes, de futurs scientifiques cultivés et non pas des *specialised idiots*.

²⁵ Du domaine de la traductologie, nous pouvons reprendre ici le conseil suivant : « Une recherche documentaire superficielle risque, en effet, d'être source de confusion et de fausses interprétations » (Durieux 1988: 43). Notre exemple 11 le montre bien.

²⁶ Terme repris de Vigner qui parle de délai de validité d'un message (Vigner 1979: 15).

²⁷ Thoiron 1991: 641. Nous pouvons une fois de plus puiser dans les préceptes pour traducteurs : « Il est important que le traducteur cible bien sa recherche documentaire et dégage de ses lectures tout ce qui lui est utile, et rien que ce qui lui est utile » (Durieux 1988: 58). Ceci est tout aussi valable pour la recherche documentaire qui doit permettre d'accéder au sens précis des textes de spécialité, et donc aussi à leur contexte et contenus socioculturels.

Bibliographie :

- 1 Adam, Jean-Michel (2005) : *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- 2 Beacco, Jean-Claude (2000) : *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- 3 Blanc, Nathalie/Brouillet, Denis (2003) : *Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre*. Paris: Editions In Press.
- 4 Byram, Michaël (1992) : *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Crédif/Hatier/Didier.
- 5 CECR (2001). Paris : Didier.
- 6 Challe, Odile (2002) : *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica.
- 7 Coirier, Pierre/Gaonac'h, Daniel/Passerault, Jean-Michel (1996) : *Psycholinguistique textuelle, Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin/Mason.
- 8 De Vecchi, Gérard/Carmona-Magnaldi, Nicole (1996) : *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette Education.
- 9 Desmons, Fabienne/Ferchaud, Françoise/Godin, Dominique/Guerrieri, Catherine/ Guyot-Clément, Christine/Jourdan, Sabine/Kempf, Marie-Chantal/Lancien, Fedora/ Razakamanana, Rachel (2005) : *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*. Paris : Belin.
- 10 *Dictionnaire Hachette Edition 2010* (2009). Paris : Hachette Livre.
- 11 Donnat, Olivier (2009) : *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique, Enquête 2008*. Paris : La Découverte/Ministère de la Culture et de la Communication.
- 12 Dumarest, Daniel/Morsel, Marie-Hélène (2004) : *Le chemin des mots. Pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français (C1/C2)*. Grenoble : PUG.
- 13 Durieux, Christine (1988) : *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris : Didier Erudition.
- 14 Fenclová, Marie/Horová, Helena/Kolářiková, Dagmar (2016) : *K francouzským textům v humanitních a společenských vědách*. Plzeň : Nava.
- 15 Galisson, Robert (1991) : *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- 16 Gentaz, Edouard/Dessus, Philippe (sous la dir.) (2004) : *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod.

- 17 Horová, Helena (éd) (2017) : *Texte de spécialité, texte scientifique à l'université* (Actes du colloque : Faculté des Lettres, Université de Bohême de l'Ouest à Plzeň, 12-13 octobre 2017). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. Disponible sur : https://www.zcu.cz/export/sites/zcu/pracoviste/vyd/online/FF_Sbornik-ColloquePlzen2017.pdf.
- 18 Larger, Nicole/Mimran, Reine (2004) : *Vocabulaire expliqué du français. Niveau intermédiaire*. Paris : CLE International.
- 19 Lenzen, Thomas (2012) : *Traductologie pour LEA, Anglais, Allemand, Français*. Rennes : PUR.
- 20 Meyer, Denis C. (2010) : *CLES pour la France en 80 icônes culturelles. Pour comprendre la France et les Français*. Paris : Hachette.
- 21 Porcher, Louis (1982) : L'enseignement de la civilisation en question. – In : *Etudes de Linguistique Appliquée* 47, 39-49.
- 22 Reboullet, André (dir.) (1973) : *L'enseignement de la civilisation française. Pratique pédagogique*. Paris : Hachette.
- 23 Roesh, Roselyne/Rolle-Harold, Rosalba (2009) : *Ecouter et comprendre. La France au quotidien (B1/B2)*. Grenoble : PUG.
- 24 *Science et Vie*, N.1211/août 2018.
- 25 Sturge Moore, Olivier (1997) : Le rôle de la culture dans l'enseignement des langues de spécialité. – In: *Cahiers de l'APLIUT* 17/1, 15-27. Disponible sur : www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1997_num_17_1_1088, consulté le 2.7.2018.
- 26 Thoiron, Philippe (1991) : Texte spécialisé et non-spécialiste : un problème de stratégie de décodage. – In: *Revue belge de philologie et d'histoire, Langues et littératures modernes — Moderne taal- en letterkunde* 69/3, 629-643. Disponible sur : www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1991_num_69_3_3781, consulté le 12.7.2018.
- 27 Vigner, Gérard (1979): *LIRE: du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris : CLE International.
- 28 Windmüller, Florence (2011) : *Français langue étrangère. L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- 29 Zarate, Geneviève (1986) : *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- 30 Zarate, Geneviève (1995) : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier/Crédif.

31 Zhihong, Pu (2008) : L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère. – In : *Synergies*, Chine, 2008-3, 161-167. Disponible sur : <https://www.gerflint.fr/Base/Chine3/zhihong.pdf>, consulté le 10.7.2018.

Sitographie :

CECR-Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (2018) : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, consulté le 4.7.2018.

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle : <https://www.ecml.at/Resourc/es/ECMLPublications/tabid/277/language/fr-FR/Default.aspx>, consulté le 4.7.2018.

Ined: <https://www.ined.fr/>.

Ademe: <https://www.ademe.fr/>.

CNRS: <https://www.cnrs.fr/>.

Université Clermont-Auvergne : <https://www.ledamier.fr/adherent/universite-clermont-auvergne/>.

RGE: <https://particuliers.engie.fr/economies-energie/trouver-un-artisan/norme-rge.html>.

QualiPV: <https://www.qualit-enr.org/particuliers/faq/Comment-trouver-un-installateur-QualipV>.

Graal: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Graal_\(homonymie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Graal_(homonymie)).

Lingvodidaktická sekce

PROFILINGUA

2018

Slovenský jazyk ako cudzí v univerzitnom prostredí

Mária Čižmárová

O slovenčinu ako cudzí jazyk sa prejavil zvýšený záujem najmä so vstupom Slovenska do Európskej únie, v rámci ktorej sa cudzojazyčná výučba považuje za kľúčový predpoklad úspešného fungovania európskeho spoločenstva. Vo svojom príspevku sa chceme podeliť o svoje skúsenosti s vyučovaním slovenského jazyka ako cudzieho na Prešovskej univerzite v Prešove. Z ôsmich fakúlt univerzity je najviac zahraničných študentov na Fakulte manažmentu a Filozofickej fakulte, na ktorých záujem o štúdium prejavujú v niekoľkých ostatných rokoch ukrajinskí študenti najmä zo Zakarpatskej Ukrajiny, ale aj z východnej Ukrajiny. Prispieva k tomu jazyková a kultúrna blízkosť slovenského a ukrajinského národa a v neposlednom rade aj geografická blízkosť, keďže ide o susediace krajiny.

Úroveň ovládania slovenského jazyka ukrajinskými študentmi je rozličná. Mnohí sa hlásia k zahraničným Slovákom a zvyčajne ovládajú hovorovú slovenčinu osвоенú od svojich predkov v domácom prostredí. Poniektorí sú absolventmi národnostných škôl s vyučovaním slovenského jazyka v obciach Turia Remety, Hlboké, Seredné a Antalovce, v Storožnici a i., prípadne nejakých jazykových kurzov ponúkaných na Ukrajine krajanskými spolkami či Maticou slovenskou pod vedením Jozefa Hajniša. Matica slovenská na Zakarpatsku vydáva v slovenčine časopis *Podkarpatský Slovák*, ženský spolok Dôvera vydal niekoľko čísiel rovnomenného časopisu, Užhorodský spolok Slovákov vydáva popri knihách pozoruhodné kalendáre, kultúrno-historické a literárne almanachy. V Užhorode pôsobí Slovenské kultúrne centrum, v ktorom sa organizujú odborné semináre a konferencie, stretnutia so spisovateľmi, usporadúvajú koncerty a výstavy, pracujú mnohé krúžky. V Zakarpatskej štátnej televíznej a rozhlasovej spoločnosti pracuje redakcia slovenského vysielania. Pri Užhorodskej národnej univerzite existuje Katedra slovenskej filológie pripravujúca odborníkov na slovenský jazyk a literatúru.

Zahraniční študenti majú na území Slovenska široké možnosti osvojenia si slovenského jazyka. Výučbu slovenského jazyka ako cudzieho na rôznych úrovniach ponúkajú univerzitné pracoviská v Bratislave, Trnave, v Banskej Bystrici, Nitre, v Košiciach, v Prešove a i., tiež jazykové školy a mnohé iné pracoviská. Začali vznikať nové štúdiá venované aktuálnym problémom výučby slovenčiny zahraničných študentov, organizujú sa vedecké konferencie s tematikou cudzojazyčnej výučby, boli vydané učebné texty a materiály pre cudzincov

študujúcich slovenčinu jednotlivých úrovní. Metodici sa venujú výskumu vhodných efektívnych metód na výučbu cudzieho jazyka, pomocou ktorých sa dosahujú stanovené výchovno-vzdelávacie ciele.

V odbornej literatúre sa metódy osvojenia si cudzieho jazyka členia podľa závislosti od aspektu jazyka prevažujúceho vo výučbe: gramatický alebo lexikálny. Podľa zamerania úlohy, akú zohráva materinský jazyk a preklad vo výučbe cudzích jazykov, sa metódy členia na *priame* (bezprekladové, vedú priamo ku komunikácii) a *nepriame* (prekladové).

Pri priamych metódach sa pracuje s rečou, vetou, obsahom, syntagmatikou a pragmatikou na úrovni hovoreného slova. Pri nepriamych metódach sa preferuje slovo, štruktúra, preklad, paradigmatica na úrovni písaného textu (Kumorová:6)

Z metód používaných v cudzojazyčnej výučbe treba *spomenúť gramaticko-prekladovú metódu*. V jej popredí boli vedomosti o jazyku, preklad vietz materinského jazyka do cieľového a opačne. Zanedbávala sa výslovnosť a komunikácia, teda ústny prejav. Vyučovalo sa v materinskom jazyku s minimálnym využitím cudzieho jazyka.

Ďalšou metódou bola *priama metóda*. V cudzojazyčnom vyučovaní sa vytvárali asociácie medzi reálnymi predmetmi a ich cudzojazyčným pomenovaním. Trénovala sa výslovnosť, nová lexika sa osvojovala pomocou známej lexiky používajúc gestá, obrázky a i. (Šoucova 2009: 236). *Audiolingválna metóda* späť s psychologickou teóriou behaviorizmu, podľa ktorej je učenie sa jazyku podobné ako ostatné učenie sa v tom, že zahŕňa vytváranie návyku formujúceho sa u učiaceho reakciou na stimuly z okolia s následnou odozvou v dôsledku čoho dochádza k zapamätaniu.

Pri audioorálnej (audiolingválnej) metóde sa vychádza zo zásad: jazyk je audioorálny jav (žiak sa učí počúvať s porozumením a rozprávať, až potom čítať a písať); jazyk je súborom návykov (reč sa realizuje vo fonologickom, morfológickom alebo syntaktickom systéme); osvojovať si treba jazyk, nie učiť sa o jazyku; učiť sa jazyk taký, aký je, nie aký by mal byť; jazyky sú odlišné. Táto metóda učí žiaka aktívnemu zvládnutiu zvukovej podoby jazyka, výrazne preferuje vizuálnu a fonetickú podobu jazyka (Bálintová 2013: 28).

V procese učenia slovenčiny ako cudzieho jazyka je motivujúce poukazovať na zhody alebo podobnosti s východiskovým materinským jazykom. Spoznané paralely prispievajú k rýchlejšiemu osvojovaniu komunikačných zručností a oslabujú psychické bariéry v práci s cudzím jazykom. Uvedomenie si kontrastov či významových posunov, medzijazykovej homonymie, poznanie zradných slov, rozdielne reky a predložkové väzby, rozdiely v rodoch

apod. je cesta k poznaniu možných zdrojov negatívneho transferu, interferencie a chýb v prejavocho slovakistov (Perďochová/Sklárová 2015: 303 - 304).

Poslaním každej univerzity pripravujúcej zahraničných študentov je poskytnúť im dôkladnú teoretickú a praktickú prípravu zo zvoleného odboru, naučiť ich samostatne konať, prijímať rozhodnutia spätých s ich profesijnou prípravou a vlastnými silami vytvárať nové hodnoty a preberať kultúrne a jazykové vzdelanie. Viest' študentov k zodpovednosti a pripravovať ich na celoživotné vzdelávanie, neustále si dopĺňať vzdelanie, vedieť reagovať na zmeny a korigovať svoju profesijnú činnosť. Zvládnuť úlohy, ktoré čakajú na univerzity, možno len zdokonaľovaním výchovno-vzdelávacieho procesu, systematickou a cieľavedomou prácou so zahraničnými študentmi.

Pri osvojovaní si cudzieho jazyka venujú didaktici pozornosť štýlom učenia sa, ktoré môžu zvýšiť kvalitu vzdelávania – vizuálno-neverbálnemu (zrakovo-obrazový), auditívnemu (sluchový), vizuálno-verbálnemu (zrakovo-slovný) a kinestickému podľa zmyslových preferencií. Tejto otázke sa podrobnejšie venuje Zdenka Kumorová, Eva Suchožová a iní autori.

1. Študentovi s dominujúcim *vizuálno-neverbálnym učebným štýlom* pri učení pomáha, ak informácie vidí v obrazovej podobe (v podobe obrázkov, schém, diagramov, tabuliek, máp, fotografií, videa, filmu, symbolov, vyznačení dôležitých častí textu farebne, hierarchicky), má k dispozícii ilustrované texty v učebnici, zápisy na tabuli a pod. Medzi efektívne spôsoby učenia sa patrí zaznamenávanie učiva v schémach, zápisy lexikálno-gramatického materiálu v tabuľkách, pojmových mapách, diagramoch, nahrádzanie slov symbolmi, farebné odlišovanie informácií, časté prezeranie poznámok, obrázkov, schém, máp, časté používanie počítačov kvôli zobrazeniu učiva, ktoré si lepšie zapamätajú, multimédiá, prevažuje príprava v tichom prostredí bez hluku a i.

2. Študentovi s prevažujúcim *auditívnym učebným štýlom* sa najlepšie učí, ak informácie počuje (radšej počúva a hovorí, ako číta a píše). Počúva výklad, prednášku, nahrávku, rozpráva sa s inými ľuďmi, diskutuje, počúva a nikto ho nevyrušuje. Pre takého študenta je typické, že nevynechá ani jednu vyučovaciu hodinu, prednášku, konzultáciu, učivo si nahrá a učí sa aj počúvaním. Pri osvojovaní si textu, si učivo opakuje nahlas, so spolužiakmi si učivo vysvetľujú, konzultujú, používajú akronymy a iné techniky zapamätávania si, odpovede rozpráva nahlas a si ich prepisuje (príprava na skúšku), rád pracuje v skupinách, využívať rozhovor, diskusiu, otázky a iné.

3. Študenti s dominanciou *vizuálno-verbálneho učebného štýlu* sa najlepšie učia, ak čítajú učebné texty, preferujú pozorovanie pred počúvaním a fyzickou činnosťou, môže používať zrak (dobré si pamätá napísané, učivo si dokáže predstaviť). K efektívnym spôsobom učenia sa takého študenta patrí učiť sa aj samostatne, má dobre vyvinuté abstraktné myslenie, učivo zaznamenáva aj písomne (dôležité informácie aj viackrát), poznatky vyjadruje vlastnými slovami, píše si ich a často číta, informácie oddeľuje číslovaním, odsekmi, farebne rozlišuje, využíva textový editor počítača na poznámky kľúčových faktov, zaznamenané fakty umiestňuje na viditeľné miesto (na očiach), učí sa samostatne, uprednostňuje tiché prostredie.

4. Študentovi s prevažujúcim *kinestetickým učebným štýlom* vyhovuje, ak môže niečo robiť, manipulovať s učebnými pomôckami, dotýkať sa predmetov a názorných ukážok, pri učení sa môže pohybovať, učiť sa činnosťou, preferuje osobnú skúsenosť, ukážky, príklady, simulácie, môže pracovať rukami, pokusom a omylom. Efektívne spôsoby učenia sa podporuje využívanie trojrozmerných učebných pomôcok (reálií, modelov) kvôli manipulácii, používanie počítačov (upokojenie potreby pohybu pri učení), robenie si častejších prestávok, učivo si opakovať nahlas pri chôdzi, učivo si viackrát prepisovať, prekresľovať, uvádzať čo najviac príkladov praktického využitia učiva, pri písaní poznámok zaznamenávať len najdôležitejší obsah (pojmy, vzťahy, postupy riešenia len skratkovito), do výučby zaraďovať laboratórne práce, praktické cvičenia, exkurzie, hranie rolí, projektové vyučovanie, aktivity rôzneho druhu (Kumorová: 4 – 6, Suchožová 2014: 36 – 38).

Cieľom jazykovej výučby má byť *komunikatívna kompetencia* a zdokonaľovanie jej zložiek, akými sú interview, prejav, diskusia, role-play poskytujúce študujúcim cudzí jazyk dostatok príležitostí na praktickú realizáciu komunikačných zručností. Komunikatívny prístup vo vyučovaní cudzích jazykov smeruje k zvládnutiu jazykových prostriedkov (fonetických, lexikálnych, morfológických, syntaktických) a ich praktickému uplatneniu v procese komunikácie.

S komunikatívnou kompetenciou sa v cudzojazyčnej výučbe čoraz viac zdôrazňuje *kulturologická kompetencia*, vyučovanie jazyka s poznaním kultúrneho a spoločenského života príslušného národa odzrkadlené v jeho lexike, vyučovanie späté s každodenným životom, tradíciami, osobitosťami mentality Slovákov, čo v neposlednom rade uľahčuje sociálnu adaptáciu študentov. Formovanie medzikultúrnej kompetencie si vyžaduje rozvoj schopností u študentov reálne prijímať sociokultúrny obraz krajiny, v ktorej získavajú vzdelanie. Cudzojazyčné vzdelanie má byť zamerané na osvojenie si cudzojazyčnej kultúry, na odhaľovanie vzťahu jazyka k spoločenstvu ako jeho nositeľovi, jeho kultúrnym, historickým

a spoločenským prejavom. Podľa Zelenickej sú jazyk a kultúra kľúčové pre medzikultúrnu komunikáciu, a preto sa bez ich rešpektovania nezaobíde ani cudzojazyčné vyučovanie. Pod medzikultúrnou komunikáciou rozumieme vyučovanie jazykov prostredníctvom kultúrnych hodnôt vlastnej krajiny, ale aj krajiny študovaného jazyka. Ide tu o komunikáciu chápanú ako spoločensky a historicky determinované sociálne správanie, realizované prostredníctvom rečových aktov s cieľom vzájomného dorozumievania a vzájomnej súčinnosti (Zelenická: 1 – 2).

Požiadavky kladené na vyučovanie slovenského jazyka pre zahraničných študentov vyplývajúce z cieľa, obsahu a použitých technológií výučby:

- *Komunikačný prístup* predpokladá rozvoj komunikačných zručností - počúvania, čítania, písania a rozprávania na cudzojazyčnom vyučovaní. Pre takúto činnosť je nevyhnutná praktická výučba, teda prevaha cvičení nad odovzdávaním informácií. Praktické cvičenia musia byť zacielené na rozvoj komunikačných zručností vo všetkých komunikačných situáciách.
- *Komplexný prístup*. V komunikácii sú jednotlivé druhy komunikačných zručností prepojené. Všetky jazykové aspekty – fonetický, lexikálny, morfológický, syntaktický sa podávajú vo vzájomnej spätosti.
- *Vytvoriť cudzojazyčnú atmosféru* je poslaním učiteľa. Jeho reč je zameraná na organizáciu vyučovacieho procesu, preto musí byť zreteľná, presvedčivá, kultúrna a stručná. Reč učiteľa je aj nástrojom výučby, stimuluje rozprávanie, preto má byť príkladná, normatívna, autentická ako nositeľa jazyka, adaptívna, teda zodpovedať možnostiam a jazykovým skúsenostiam zahraničných študentov, bohatá na výrazové prostriedky vyslovenia myšlienky. Zjednocujúcim prvkom, spoločným menovateľom výučby cudzích jazykov vo všeobecnosti zostáva *cieľ cudzojazyčného vzdelávania*, ktorým je nesporne nadobúdanie rečovej kompetencie, tj. schopnosti komunikovať v cudzom jazyku. Táto schopnosť komunikácie v cudzom jazyku je ústrednou líniou, s ktorou sa súbežne uskutočňuje sprostredkúvanie ďalších relevantných kompetencií podľa vedomostného stupňa ovládania príslušného jazyka. Komunikatívna kompetencia, ako je všeobecne známe, neznamena len osvojenie si jazykového kódu, ale aj jeho využitie v tej ktorej situácii. Predpokladom úspešnej komunikácie v cudzom jazyku je aj znalosť spoločensko-kultúrneho kontextu.
- *Vysoká rozumová a rečová aktivita* zahraničných študentov. Pedagóg musí aktivizovať vnútornú rozumovú a vonkajšiu rečovú činnosť a udržiavať ju v priebehu vyučovacej

hodiny. K aktivizácii rozumovo-rečovej činnosti prispievajú: vyučovací materiál zodpovedajúci intelektuálnemu rozvoju študentov, stanovenie cieľov nabádajúcich študentov k riešeniu komunikatívnych úloh, vyslovovaniu vlastných myšlienok, uplatnenie vyučovacích *zásad* poskytujúcich každému študentovi možnosť zapájať sa do komunikatívnej činnosti a maximálne predĺžiť ich aktívny čas na vyučovaní.

- Rozličné *formy práce* študentov sú nanajvýš dôležité pre výučbu reči vyžadujúcej kontakt, ktorý musí zabezpečiť vyučujúci v pedagogickom procese. Efektívne sú individuálne (skúšanie študentov) a kolektívne formy práce (tréning vo dvojiciach so zmenou partnerov).
- *Motivačné procesy* vo vzdelávacej činnosti. Nevyhnutnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu je motivácia, ktorá pomáha učiteľovi v pedagogickej práci a študentovi v osvojovaní si nových vedomostí. Motivácia je podmienená objektívnym svetom zahraničného študenta a vyplýva z jeho túžob, vášní a záujmov na vyučovaní.

Duchoňová predstavuje mnohé faktory prispievajúce k motivácii podľa jednotlivých autorov:

Zvedavosť je prirodzenou vlastnosťou človeka a hnacou silou učenia sa. Učiteľ môže cez zvedavosť motivovať žiaka k učeniu, stimulovať ho stále novými podnetmi, aktivizovať ich k riešeniu zadaných úloh.

Sebavedomie podnecuje motivovanosť žiakov, ktorí často pochybujú o svojich schopnostiach, nie sú motivovaní učiť sa. K sebavedomiu prispieva úspech v školskom prostredí. Podporiť rozvoj sebavedomia a sebaistoty môže učiteľ napríklad rozdelením úloh na menšie časti, ktorých splnenie u žiaka vytvára pocit istoty a sebavedomia.

Postoj v pedagogickom procese je výkonom učenie, ktoré sa na niektorých vyučovacích hodinách môže hodnotiť podľa správania žiakov. Ak je človek stimulovaný k výkonu, ktorý je v protiklade s jeho osobným postojom, môže to vyústiť do zmeny osobného postoja.

Potreby žiakov sú rozmanité a ovplyvňujú správanie žiakov podľa toho, ktoré momentálne prevládajú. Žiaci túžia získať nové informácie, čo im prináša radosť a uspokojenie. Vzdelanie je súčasťou oblasti dosahovania a uspokojovania vyšších potrieb.

Spôsobilosť – prirodzený motív učenia je silne spätý so schopnosťou uspieť. Ľudia sa tešia z toho, keď niečo urobia dobre. Niektorým žiakom nestačí len úspech vo vyučovacom predmete. Vytvárať sebaúspech u žiakov by učitelia mali dosahovať prostredníctvom situácií a primerane náročných úloh (Duchoňová 2014: 7 - 8).

Podľa inej klasifikácie motivačné faktory sú:

Fantázia. Každá vyučovacia hodina má byť iná a žiakom treba poskytnúť množstvo zaujímavých a zábavných tvorivých činností.

Ocenenie. Nezabúdať na objektívne hodnotenie žiakov pochvalou, povzbudením a i.

Ciele majú byť vopred stanovené a pre žiakov dosiahnuteľné. Rešpektovať individuálne osobitosti žiakov.

Úspech. Dbieť na primeranosť práce so žiakmi, umožniť im zažiť pocit úspechu.

Zmysel. Žiak má vedieť, prečo sa učí a ako jeho vedomosti budú využité v ďalšom živote (Duchoňová 2014:8).

Na cudzojazyčnom vyučovaní má byť jazykový materiál zaujímavý a postupy práce musia zaujať študentov. Prispievajú k tomu kolektívne formy práce, kde sa študent cíti subjektom komunikácie. Nápomocné sú *rolové hry*, prostredníctvom ktorých sa učiaci ocitá v istých životných situáciách, *problémové úlohy* k cvičeniam prispievajúce k intelektuálnemu rozvoju študenta. Študent si musí uvedomovať úroveň svojej úspešnosti vo výučbe slovenského jazyka, čo uňho vyvoláva uspokojenie a pocit progresu. K motivácii prispieva celková *klíma v triede*, atmosféra rovnováhy, vzájomnej dôvery, pocit rovnoprávnosti, partnerstva v komunikácii vyvolávajúce u zahraničných študentov uspokojenie z výučby, túžbu byť aktívny na vyučovacích hodinách.

Veľkým pomocníkom vo vyučovacom procese sú informačné a komunikačné technológie. Školy disponujú výkonnými počítačmi, na získanie nových informácií používajú internet ako neodmysliteľnú súčasť vyučovacieho procesu, pracujú s dataprojektormi, interaktívnymi tabuľami a i. Počítačové vybavenie škôl sa zlepšuje, zvyšuje sa počítačová gramotnosť žiakov, na zasielanie a prijímanie správ sa používa elektronická pošta (e-mail).

Prešovská univerzita na začiatku každého akademického roka ponúka kurz slovenského jazyka v trvaní 3 týždňov pre začiatočníkov a mierne pokročilých, ktorí majú záujem študovať na univerzite alebo inej slovenskej vysokej škole. Informácia o kurze je vopred zverejnená na webovej stránke univerzity. Obsahom kurzu sú praktické jazykové cvičenia, prednášky o slovenskej kultúre, literatúre a histórii, divadle a filme, exkurzie po východnom Slovensku, filmové večery, návšteva prešovských kín a divadiel. Absolventi kurzu získajú certifikát o jazykovej úrovni.

V priebehu semestra Kurz slovenského jazyka ponúka Ústav jazykových kompetencií Prešovskej univerzity. Niektoré študijné programy sú aktualizované a v rámci povinnej výučby majú zahraniční študenti napríklad praktické jazykové cvičenia v slovenčine. Máme na mysli študijné programy odborov *učiteľstvo akademických predmetov* či *prekladateľstvo a tlmočníctvo*, kde majú študenti takúto výučbu zabezpečenú v slovenskom jazyku a naopak, slovenskí študenti majú výučbu praktických cvičení zabezpečenú v inom ako slovenskom jazyku, napríklad v ukrajinskom. V rámci oboch uvedených odborov fakulta ponúka jednodborové a dvojodborové štúdium cudzích jazykov. Najväčší záujem zo strany ukrajinských študentov je o kombináciu *anglický jazyk a literatúra – ukrajinský jazyk a literatúra* v rámci študijného odboru učiteľstvo akademických predmetov, rovnako o kombináciu *anglický jazyk a kultúra a ukrajinský jazyk a kultúra* v rámci odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo.

S príchodom ukrajinských študentov na Slovensko musia primerane reagovať na novú situáciu nielen univerzity, ale aj iné typy škôl a metodické centrá skvalitňovaním výučby, ktorá sa odvíja od kvality školy a kvality pedagogického kolektívu. Čoraz väčší záujem o štúdium zo strany ukrajinských študentov zaznamenáva, napríklad, Spojená škola Tarasa Ševčenka v Prešove, ktorej súčasťou je základná škola i gymnázium s vyučovaním ukrajinského jazyka. Zahraniční študenti absolvovaním tohto gymnázia za štyri roky slušne zvládnu slovenský jazyk ústne aj písomne a zvyčajne pokračujú študovať na slovenských univerzitách. Pri štúdiu na Slovensku sú vo veľkej výhode pri osvojovaní si cudzieho jazyka, lebo slovenčinu si osvojujú v slovenskom prostredí, ktoré ich núti komunikovať v slovenčine v meste, na ulici, v škole, v obchode a i. Počúvajú slovenský rozhlas a televíziu, čítajú dennú tlač a umeleckú literatúru.

O slovenský jazyk sa v súčasnosti zaujímajú okrem študentov aj turisti, cudzinci žijúci a pracujúci na území Slovenska, partneri v zmiešaných manželstvách, obyvatelia v pohraničných oblastiach, zahraniční Slováci, slovakisti a slavisti.

Na výučbu slovenského jazyka sú vytvorené portály online (<https://slovak.ee/sk/about>), ktoré umožňujú záujemcom o slovenčinu osvojiť si ju už doma. Nespornou výhodou webovej stránky *slovak.ee* je jej multilingválnosť, a z toho dôvodu má potenciál efektívne uspokojiť potreby záujemcov o slovenčinu. K dispozícii je niekoľko jazykových verzií, z ktorých sú najpoužívanjšie slovenčina, angličtina, nemčina, čeština a poľština. Súčasťou portálu je *Fórum* s možnosťou vzájomnej komunikácie používateľov a *Mediatéka* slúžiaca ako multimediálna knižnica. Pribudli aj aplikácie pre mobilné zariadenia a dotykové telefóny vo forme hravého učenia sa. Multilingválna stránka *slovak.ee* je

v súčasnosti najmodernejšou formou e-learningového vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka od úrovne začiatočníkov po stredne pokročilých. Portál je vybudovaný s využitím najmodernejších webových technológií a poznatkov, vďaka čomu je stránka prehľadná, používateľsky prívetivá a dosahuje veľmi dobré umiestnenia vo vyhľadávačoch (Nevrlová 2015: 199 - 202).

S rastúcim záujmom o slovenčinu rastie aj záujem o učebné materiály, učebnice, cvičebnice, prekladové slovníky, konverzačné príručky a pod. Osvedčila sa nám učebnica *Slovenčina pre cudzincov* autorov Dratva, T. – Buznová, V. (2007). Učivo sa v nej podáva v malých dávkach, jazykové javy sa vysvetľujú v malých celkoch, na ktoré nadväzujú jazykové cvičenia. Učebnica obsahuje 15 tematických celkov vhodne ilustrovaných (Zoznámte sa, to je slovenčina; Ako bývame, ako žijeme; Učíme sa a študujeme; Konečne máme voľno!; Dobrú chuť! Vitajte v našom meste! Vstávajte, dnes je pracovný deň!). Súčasťou učebnice sú audionahrávky dobré na nácvik výslovnosti a upevňovanie gramatických javov. Vhodným doplnkom pre používateľov učebnice je cvičebnica obsahujúca rôzne typy cvičení: orálne, písomné, doplňovacie, tvorivé atď. Pomocou týchto cvičení si študujúci môže overiť, nakoľko si osvojil gramatické javy či slovnú zásobu z učebnice. Pri každom cvičení je pokyn na riešenie úloh v cvičení. Uvádzajú sa aj príklady, podľa ktorých možno pri riešení postupovať. Koncepcia učebnice a cvičebnice umožňuje záujemcom používať ich samostatne, teda osvojiť si učebný materiál bez pomoci učiteľa.

Študijný materiál *Hovorme spolu po slovensky! - B2* pozostáva z učebnice a cvičebnice + CD a je určený všetkým záujemcom o štúdium slovenčiny ako cudzieho jazyka na úrovni B2. Učebnica a cvičebnica sú určené pre stredne pokročilých záujemcov o slovenský jazyk ako cudzí jazyk. Učebný materiál je vhodný pre všetkých zahraničných študentov a cudzincov žijúcich alebo pracujúcich na Slovensku, pre lektoráty v cudzine, pre ľudí s filologickými znalosťami i bez nich, teda pre všetkých, ktorí sa chcú zdokonaľiť v slovenskom jazyku na úrovni B2 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Autori učebnicu a cvičebnicu koncipovali tak, aby vyhovovali pre všetky typy kurzov – krátkodobých, dlhodobých, večerných, letných, individuálnych, pre prípravu cudzincov na riadne vysokoškolské a doktorandské štúdium. Tiež pre krajanov a ďalších záujemcov o slovenský jazyk pracujúcich alebo žijúcich na Slovensku, prípadne tých, ktorí budú potrebovať jazykovú skúšku zo slovenského jazyka. Učebný materiál tvorí učebnica s nahrávkami na CD a cvičebnica obsahujúce 6 lekcii. Cvičebnica je určená najmä na precvičovanie a upevňovanie učiva. Neoddeliteľnou súčasťou diela je Gramatika B1 + B2 a odporúčaný doplňujúci materiál.

Odporúčaná odborníkmi na výučbu slovenčiny je aj séria učebníc a cvičebníc s CD *Krížom-krážom* kolektívu autorov. Bohato ilustrované učebnice s CD pre jednotlivé stupne sú koncipované komunikatívne bez použitia sprostredkujúceho jazyka. Autorky pri tvorbe jednotlivých lekcí zohľadnili komunikačné potreby cudzincov, preto učebný materiál predstavuje atraktívnu cestu, ako zvládnuť najbežnejšie komunikačné situácie a osvojiť si základy slovenčiny.

Aktívne vo vyučovacom procese využívame i nami vytvorené v spoluautorstve publikácie: *Ukrajinsko-slovenský frazeologický slovník* (2002); *Ukrajinsko-slovenský slovník pre základné a stredné školy* (2010); *Slovensko-ukrajinská konverzačná príručka. Futbal. Turizmus* (2012); *Osobovi imena v ukrajinsko-slovenskej mimoslovnnej komunikácii: Ukrajinsko-slovenský a slovensko-ukrajinský slovník osobných mien* (2013); *Ukrajinsko-slovenská homonymia. Slovník ukrajinsko-slovenských medzijazykových homonym* (2013) a i.

Najväčší dopyt je o prekladové slovensko-ukrajinské a ukrajinsko-slovenské slovníky, ktoré však na knižnom trhu chýbajú. Maximálne preto využívame česko-ukrajinské a ukrajinsko-české prekladové slovníky.

Záujem o cudzie jazyky z roka na rok rastie. Pred pedagógom slovenského jazyka ako cudzieho stoja neľahké úlohy: motivovať zahraničných študentov osvojiť si slovenský národný jazyk, zamerať sa na komunikatívny prístup výučby slovenského jazyka ako cudzieho, inovovať študijné programy, pripraviť kvalitné tlačené či digitalizované študijné materiály.

Bibliografia

- 1 Bálintová, Helena (2013): *Cudzie jazyky áno, ale ako? Sprievodca metódami cudzojazyčnej edukácie*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela.
- 2 Bortíková, Alica/Maierová, Eva/Navrátilová, Jana (2016): *Hovorme spolu po slovensky! Gramatika B1+ B2*. Bratislava: Univerzita Komenského, Centrum ďalšieho vzdelávania, Jazyková a odborná príprava cudzincov a krajanov.
- 3 Čižmárová, Mária (2002): *Ukrajinsko-slovenský frazeologický slovník*. Prešov: Filozofická fakulta.
- 4 Čižmárová, Mária/Kundrát, Juraj (2010): *Ukrajinsko-slovenský slovník pre základné a stredné školy*. Druhé doplnené vydanie. Prešov: Nitech.

- 5 Čižmárová, Mária/Beley, Oleh (2012): *Slovensko-ukrajinská konverzačná príručka. Futbal. Turizmus*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- 6 Čižmárová, Mária/Beley, Ľubomyr (2013): *Osobovi imena v ukrajinsko-slovackij mižmovnij komunikaciji: Ukrajinsko-slovackij ta slovacko-ukrajinskyj slovnyky osobovych imen*. Užhorod: Vydavnyctvo Gražda.
- 7 Čižmárová, Mária/Jašková, Anna (2013): *Ukrajinsko-slovenská homonymia. Slovník ukrajinsko-slovenských medzijazykových homoným*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- 8 Dratva, Tomáš/ Buznová, Viktoria (2007): *Slovenčina pre cudzincov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- 9 Duchoňová, Zuzana (2014): *Nové prístupy k vyučovaniu anglického jazyka na ZŠ a SŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- 10 Kamenárová, Renáta a kol. (2012): *Krížom krážom – Slovenčina A2*. Bratislava: Studia Academica Slovaca.
- 11 Kumorová, Zdenka. *Príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry*. Dostupné na:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=2ahUKEwjo6J6qrY3eAhWDfMAKHxqvAPoQFjAiegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fjlk.upol.cz%2Findex.php%2F1-2014%2Fcategory%2F27-clanky%3Fdownload%3D85%3A9-kumorov-zdenka&usg=AOvVaw3tyuf379dTDb93iG6EkRlh>
- 12 Nevrlová, Katarína (2015): E-learningové vzdelávanie v slovenčine pomocou portálu slovake.eu. –In: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Bratislava: Univerzita Komenského, 199 – 202.
- 13 Perďochová-Sklárová, Anna (2015): *Slovenčina ako cudzí jazyk na pozadí slovinského jazyka*. Dostupné na: http://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/28-Perdochova_Sklarova.pdf
- 14 Šoucova, Jana (2009): *Prehľad vývoja základných metód cudzojazyčnej edukácie a ich aplikácia vo výučbe japonského jazyka na Katedre východoázijských štúdií Filozofickej fakulty UK*. – In: *Studia Orientalia Slovaca*, Vol. VIII, 233 – 252.
- 15 Suchožová, Eva (2014): *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- 16 Zelenická, Elena: *K problematike výučby cudzích jazykov na vysokých školách*. Dostupné na: http://www.agris.cz/Content/files/main_files/61/139365/zelen.pdf

Interkulturní komunikační kompetence v evropských a českých dokumentech a příručkách

Hana Delalande

1 Úvod

Evropská integrace, možnost volně cestovat i studovat v zahraničí a mezinárodní trh práce, to vše přináší do našeho prostředí multikulturní a mnohojazyčný aspekt. Znalost cizích jazyků je nejen nástrojem k dorozumění se s lidmi odlišných kultur, ale také nezbytnou podmínkou pro úspěch na trhu práce. Je ovšem třeba nejen se domluvit, ale také porozumět v širším kontextu. Při rozvíjení komunikační kompetence je tedy nezbytné nezapomenout ani na interkulturní aspekt. Implementace interkulturních témat a interkulturních praktických aktivit do praxe však pro vyučující může znamenat značnou zátěž. V tomto příspěvku představíme problematiku rozvoje interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků a jejího zakotvení v evropských i českých kurikulárních dokumentech a příručkách. Bude nás zajímat, zda tyto oficiální dokumenty a příručky učitelům cizích jazyků poskytují dostatečnou metodickou podporu.

2 Interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků

V úvodní kapitole shrneme základní terminologii a studie, na jejichž základě se problematika interkulturní komunikační kompetence rozvíjí. Podíváme se rovněž na výzkumy v oblasti této problematiky, přístup učitelů cizích jazyků k jejich výsledkům a úskalí jejich implementace do výuky.

2.1 Definice interkulturní komunikační kompetence

Fantini interkulturní komunikační kompetenci (dále jen IKK) definuje jako „komplex schopností nezbytných k efektivní a vhodné interakci s příslušníky odlišných lingvistických a kulturních rámců“ (2009: 458). Byram rozlišuje několik složek IKK, v jeho pojetí se IKK rozděluje na 5 dimenzí:

- 1) znalosti (*knowledge*),
- 2) postoje (*attitudes*)
- 3) dovednosti interpretace a hledání souvislostí (*skills of interpreting and relating*)

4) dovednosti objevování a interakce (*skills of discovery and/or interacting*)

5) kritické kulturní povědomí (*critical cultural awareness*) (1997: 34).

Konkrétně interkulturní postoje (*intercultural attitudes*) Byram popisuje jako „zvědavost a otevřenost, připravenost upustit od nedůvěry k jiným kulturám a od domněnek a přesvědčení

o kultuře vlastní. To znamená, že jedinec je ochoten relativizovat své vlastní hodnoty, domněnky, přesvědčení a chování, nepokládat je za jediné možné vzorce chování a je schopen se na věci dívat

z jiné perspektivy. Z perspektivy někoho, kdo pochází z jiné kultury a má jiné hodnoty, domněnky, přesvědčení a vzorce chování“ (Byram et al. 2001: 5).

2.2 Výzkumy IKK a učitelé cizích jazyků

Je tedy zřejmé, že rozvoj IKK by měl být přirozenou součástí cizojazyčného vzdělávání. Jak vyplývá z rozsáhlých výzkumů, které byly uskutečněny v 90. letech ve Velké Británii a Dánsku (Byram/Risager 1999), či pak později v desítce evropských zemí (Lázár 2003; Sercu et al. 2005), vyučující jazyků si v kontextu implementace IKK do výuky nejvíce stěžují na nedostatečné zdroje v učebnicích, nedostatečnou podporu ve strategických a kurikulárních dokumentech a nedostatek příležitostí k dalšímu vzdělávání či zahraničním pobytům.

Dalším úskalím je také nedostatek času, což potvrdily i výzkumy uskutečněné na základních školách v ČR a SR (Zerzová 2012; Reid 2014). Zerzová ve své videostudii navíc zjistila rozdíl mezi postoji učitelů a cíli, které deklarovali v rozhovorech, a realitou – reálnou výukou, kterou autorka pozorovala a nahrávala. Pokud na kulturní témata ve výuce zbyl čas, výuka byla většinou jednostranně zaměřena na znalosti žáků, nikoliv na rozvíjení dovedností, postojů a hodnot (Zerzová 2012: 128). Zatímco metodická doporučení mluví o holistickém rozvíjení IKK (Byram 1997; Kramsch 1993; Tomalin/Stempleski 1993), v praxi jde o tradiční pojetí výuky reálií (památky a turistické zajímavosti, svátky a tradice). Navíc, i když je vyučující sám v problematice IKK zdatný, nemusí to nutně znamenat, že ví, jak ji u studentů vhodně rozvíjet (Kostková 2012; Zerzová 2012).

3 IKK v kurikulárních a strategických dokumentech a příručkách

V následující části budou představeny strategické a kurikulární dokumenty, které stanovují pro školy závazné cíle a postupy. Jelikož české kurikulární dokumenty odkazují na Společný evropský referenční rámec pro jazyky, budou představeny jako první právě evropské dokumenty, teprve poté příručky dostupné v České republice.

3.1 Evropské strategické dokumenty a příručky

Potřeba rozvoje IKK je reflektována na centrální úrovni Radou Evropy. V kontextu evropské politiky a budování evropské identity je kladen důraz na jazykovou a kulturní rozmanitost.

3.1.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Základním programovým dokumentem evropské jazykové politiky je *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SERRJ) (2001, česky 2002). V kontextu IKK má značnou váhu, neboť právě po roce 2001 začaly vznikat nové učebnice a další didaktické materiály, které koncept IKK zohledňují, i když se v míře a uchopení konceptu značně liší (Langevin 2018: 49).

Role interkulturního vzdělávání byla v dokumentu SERRJ zdůrazněna prostřednictvím tzv. obecných kompetencí, kterým je v dokumentu věnována pátá kapitola:

- 1) deklarativní znalosti (*savoir*): znalosti okolního světa, sociokulturní znalosti, interkulturní¹ způsobilost;
- 2) dovednosti a praktické znalosti (*savoir faire*): praktické dovednosti a praktické znalosti, interkulturní dovednosti a praktické znalosti;
- 3) existenciální kompetence (*savoir être*): vztahy, různé typy motivace, hodnoty, přesvědčení, kognitivní styly, osobnostní faktory;
- 4) schopnost učit se (*savoir apprendre*): jazykový cit a komunikační povědomí, obecné fonetické povědomí a dovednosti, studijní dovednosti, heuristické dovednosti (2002: 103-110).

Tento model obecných kompetencí znamená posun od komunikační kompetence přes interkulturní komunikaci až k IKK, i když SERRJ s konstruktem IKK výslovně neoperuje (Píšová/Kostková 2015: 84-85). Zerzová (2012: 42) jako problémové vidí přílišné kladení důrazu na kognitivní složku IKK a přílišnou oddělenost jednotlivých konceptů v rámci SERRJ.

1 V českém překladu SERRJ z roku 2002 je namísto *interkulturní* používáno adjektivu *interkulturální*. S ohledem na vyšší četnost využívání v textu používáme výraz *interkulturní*.

Přikláníme se k názoru Zerzové, která vnímá interkulturní způsobilost a z ní vycházející interkulturní dovednosti a praktické znalosti jako jeden celek a s pojetím interkulturní způsobilosti pouze na rovině kognitivní se neztotožňuje. Navzdory výše uvedeným nedostatkům je dokument SERRJ velice důležitý pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, učebnic, národních i mezinárodních zkoušek a jiných dokumentů.

3.1.2 Praktické příručky Rady Evropy pro učitele cizích jazyků

Divize jazykové politiky Rady Evropy o vydání SERRJ zpracovává a průběžně aktualizuje další dokumenty a příručky, které SERRJ doplňují a rozšiřují. Jedná se o teoretické i praktické příručky, které jsou určeny jak pro vyučující cizích jazyků, tak pro všechny aktéry implementace evropské dimenze do národních kurikul. Většina pochází z Evropského centra pro jazykové vzdělávání², které vzniklo na základě iniciativy Rakouska, Nizozemí a Francie v roce 1994 v rakouském městě Gratz. Cílem této instituce Rady Evropy je pomoci členským státům EU při přibližování a implementaci politik jazykového vzdělávání a je jakýmsi katalyzátorem v oblasti reforem jazykového vzdělávání (Camilleri 2002; www Rady Evropy³).

Příručka *Rozvoj interkulturní dimenze ve výuce jazyků – praktický průvodce pro učitele*⁴ (Byram/Gribkova/Starkey 2002) představuje úvod do problematiky interkulturality v jazykovém vzdělávání pro učitele jazyků. V dokumentu je použita definice IKK dle Byrama (viz kapitola 2) a učitelům cizích jazyků dodává teoretický základ ve 12 kapitolách, ve kterých autoři odpovídají na nejčastěji kladené dotazy ohledně teorie IKK, jejího rozvoje ve výuce a přípravy či dalšího vzdělávání vyučujících⁵.

Příručka nazvaná *To je ale zvláštní! Anekdoty v rozvoji interkulturní kompetence*⁶ autorky Camilleri (2002) vyučujícím cizích jazyků nabízí jedinečný zdroj pro rozvoj IKK. Příručka obsahuje značné množství různých anekdot či kritických incidentů, nedorozumění mezi osobami různých kultur, na kterých mohou vyučující ilustrovat interkulturní rozdíly, různé postoje, očekávání osob různých kultur. Čtenáři příručky se mohou např. dozvědět o příhodách dámy z Malty na cestách po Austrálii, Skotsku či Francii a v mnoha případech je možné se s

2 Centre européen pour les langues vivantes (CELV) / European centre for modern languages (ECML)

3 <https://www.coe.int/fr/web/education/ecml>

4 Původní název ve francouzském jazyce: *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants*

5 Např. Musí být vyučující rodilý mluvčí? Jakým způsobem rozvoj IKK ve výuce ovlivňuje výběr výukových metod? Jak hodnotit interkulturní kompetence? Musí vyučující absolvovat nějaký specifický kurz o výuce IKK? Jak může vyučující překonat vlastní stereotypy, předsudky či mylné domněnky?

6 Původní názvy *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence* / *Comme c'est bizarre! L'utilisation des anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*.

autory příběhu identifikovat (Camilleri 2002: 15-16). Autorka další část dokumentu věnuje metodice výuky a praktickým radám pro vyučující cizích jazyků. V závěru představuje metodu Storyline, na základě které studenti sami vymýšlí vlastní anekdotu. Definují prostředí, osoby a zápletku. Mohou se inspirovat již prezentovanými anekdotami nebo přijít s novou na základě jejich zkušenosti, příp. ji celou vymyslet.

Samostatný dokument *Interkulturní kompetence* autorů Byram, Neuner, Parmenter, Starkey a Zarate (2003) nabízí pohled do historie metod výuky cizích jazyků a teoretický základ pro IKK v mezinárodní perspektivě, problematiku vícejazyčnosti a vzdělávání pro demokratické občanství. Tento dokument, stejně jako dva výše uvedené, je dostupný pouze v anglické a francouzské verzi.

Za pozornost stojí také publikace z roku 2003 *Zrcadla a okna: učebnice interkulturní komunikace*⁷ (Huber-Kriegler et al. 2003), která vznikla v návaznosti na rozsáhlý výzkumný projekt v deseti evropských zemích v letech 2000-2003. Cílem této učebnice je pomoci učitelům cizích jazyků integrovat IKK do výuky. Autorům jde o to, aby si studenti nejprve uvědomili a refletovali jejich vlastní kulturu a aby teprve poté začali objevovat kulturu daného cizího jazyka. Jak napovídá název publikace, jde o to se nejprve podívat do zrcadla na studentovu vlastní kulturu a teprve poté ven z okna na kulturu jinou. Publikace je rozdělena do sedmi tematických jednotek (např. čas, jídlo, rodina, škola atd.). Každá tematická jednotka je pak rozdělena na čtyři části: nejprve úvodní informace k tématu každé lekce, pak reflexe o vlastní kultuře (nastavení zrcadla, uvědomování si vlastních hodnot, zvyků a chování), dále objevování jiné kultury a na závěr jazykové aktivity. Např. první lekce je věnována tématu času. V úvodní části jsou prezentovány informace o pojetí času, které se může v různých kulturách lišit (odjezdy vlaků, zpoždění při schůzkách, různé vnímání toho, co je přípustné a co ne). Ve druhé části lekce autoři čtenáře vyzývají k reflexi nad vlastní kulturou: např. pokud jsme pozváni na formální večeři ve 20:00, v kolik se od nás očekává, že přijdeme? Jaké zpoždění je akceptovatelné, jaké je už nepřipustné? Ve třetí části lekce je prezentován příklad střetu kultur na příběhu italské studentky ve Velké Británii, která na univerzitě systematicky přicházela pozdě a tím rušila spolužáky i vyučujícího. Učitel vzniklý problém vyřešil posunem začátku hodiny o 10 min, aniž by danou italskou studentku informoval. V poslední části lekce se pracuje s ustálenými vazbami či příslovími s tematikou času, jako např. *Je peux vous parler une minute?*

7 Původní názvy *Mirrors and Windows: an intercultural communication textbook* / *Miroirs et Fenêtres: manuel de communication interculturelle* / *Spiegel und Fenster: ein Arbeitsbuch zur interkulturellen Kommunikation*.

J'en ai pour deux secondes. Il vaut mieux un peu attendre que trop se dépêcher (Huber-Kriegler et al. 2003: 17-26).

Tato příručka může být pro vyučující cizích jazyků dost zajímavá tím, že tematické okruhy jsou podobné těm v běžných učebnicích, učitelé si tak mohou vybrat určitou pasáž či cvičení a implementovat je do výuky. Vyjmenované tematické okruhy na sebe navíc nijak nenavazují, je možné si z učebnice vybrat jen to, co se do vyučování hodí.

Na výše uvedenou interkulturní učebnici navazuje další publikace z roku 2007 *Rozvoj a hodnocení interkulturní komunikační kompetence: příručka pro učitele jazyků*⁸ (Lázár et al. 2007). Autoři doporučují tuto publikaci používat právě jako doplněk k učebnici *Zrcadla a okna*. V první části dokumentu se věnují teoretickému ukotvení IKK a jejímu rozvoji. Dále se publikace nově zabývá přípravou stáží či workshopů o IKK a nabízí praktické učební podklady a aktivity založené na práci s literárním textem, filmy či písněmi. Druhá část publikace je zaměřena na problematiku hodnocení a testování IKK.

Další příručka *Autobiografie interkulturních setkání*⁹ (Byram et al. 2009) je konkrétní odpovědí na doporučení *Bílé knihy interkulturního dialogu* Rady Evropy (2008), ve které se volá po příručkách a nástrojích, které by pomohly studentům cizích jazyků naučit se také kriticky zhodnotit vlastní pocity, reakce a postoje vůči jiným kulturám. Základní příručka existuje v anglické, francouzské, italské, polské a ruské jazykové verzi. Jedná se o formulář, do kterého si student/uživatel zapisuje myšlenky a úvahy na základě vlastní konkrétní zkušenosti. Může to být o zážitku ze setkání během cestování v zahraničí či o setkání s cizincem v domácím prostředí. Student pak vyplňuje informace o tom konkrétním setkání, o konkrétní osobě, o svých pocitech, o pocitech té druhé osoby, o rozdílných věcech a o podobnostech, a o tom, jak komunikace probíhala.

Od roku 2009 k tomuto tématu přibýlo mnoho dalších dokumentů, hlavně metodická podpora pro vyučující. *Autobiografie interkulturních setkání* má dokonce svoje vlastní internetové stránky¹⁰ přeložené do již zmíněných pěti jazyků. Kromě teoretického základu a praktické příruček v samostatných dokumentech si učitelé také mohou na stránkách vybrat komplexní online školení.

8 Původní název *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants des langues et des formateurs d'enseignements*

9 Původní název *Autobiographie des rencontres interculturelles*

10 <https://www.coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters>

Tato konkrétní pomůcka byla také uzpůsobena pro mladší žáky, což může být velice zajímavé pro učitele jazyků na základních školách. Nabízené dokumenty mohou vyučující využít během školních zahraničních mobilit či v období po prázdninách, kdy žáci a studenti budou mít pravděpodobně o čem vyprávět. Další dokumenty jsou pak věnovány diskuzi a reflexi nad audiovizuálními dokumenty, které mohou učitelé používat po zhlédnutí filmu či jiných médií.

Další série dokumentace a metodologie s názvem *PluriMobil, Mobilita pro vícejazyčné a interkulturní učení: praktické materiály pro učitele jazyků a pro jejich školitele*¹¹ (Cuenat et al. 2015) je zaměřená na mezinárodní mobilitu. I tento projekt má vlastní internetové stránky¹² a nabízí velmi praktické podklady pro žáky a studenty, kteří se chystají na mezinárodní mobilitu. Dokumenty jsou ale také užitečné během zahraničního pobytu a po návratu z něj.

Na internetových stránkách jsou k dispozici materiály upravené pro žáky a studenty v základním, středním i vysokém stupni vzdělávání. Tento projekt je asi nejvíce propracovaný ze všech výše představených dokumentů, učitelé mají takto k dispozici dokonce plány lekcí pro každou fázi projektu mobility (před, během, po) a příručku s příklady již zkompletovaných portfolií. Takzvané dvojité portfolio je určené pro studenty učitelství jazyků, kteří nejprve v roli studentů vyplňují vlastní portfolio, pak už v roli učitele připravují nové pro vlastní studenty.

Tyto materiály by se také mohly použít k propagaci mezinárodní mobility u studentů vysokých škol. Navíc se v praxi často zapomíná na fázi po návratu z mobility, kdy student potřebuje všechny zážitky nějak zpracovat a ukotvit. Využitím aktivit *PluriMobil* je možné dále pracovat se studenty po návratu ze zahraničních studijních pobytů a zároveň motivovat studenty, kteří o mobilitě teprve uvažují.

3.1.3 Příručky Rady Evropy pro zpracování a realizaci kurikul

Další dokumenty Rady Evropy podtrhují posun evropské jazykové politiky k vícejazyčnosti a kladou taktéž důraz na interkulturní komunikaci. Základní soubor pro implementaci evropské jazykové politiky ve všech členských zemích EU tvoří následující publikace.

Dokument *Od jazykové rozmanitosti k vícejazyčnému vzdělávání: Příručka pro tvorbu politiky jazykového vzdělávání v Evropě* (2007) byl zpracován programovými poradci při divizi

11 Původní název *Mobilité pour des apprentissages plurilingues et interculturels : Ressources pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants en langues*

12 <https://plurimobil.ecml.at/>

jazykové politiky. Jsou jimi Beacco a Byram. V českém překladu je dostupná zkrácená verze¹³. Principy a přístupy k tvorbě nebo reorganizaci jazykového vzdělávání v členských zemích EU jsou zde ilustrovány na konkrétních příkladech.

Příručka pro zpracování a realizaci kurikul pro vícejazyčné a interkulturní vzdělávání z roku 2010 (aktualizovaná v roce 2016¹⁴) je určena především aktérům realizace kurikula, ale i samotným vyučujícím cizího jazyka. Dokument si klade za cíl snazší implementaci hodnot a principů vícejazyčného a interkulturního jazykového vzdělávání do kurikul a nabízí popis konkrétních kroků, postupů i praktické příklady (Beacco et al. 2016a).

Příručka pro tvorbu kurikul a vzdělávání vyučujících – lingvistické dimenze ve všech vyučovaných předmětech z roku 2016 vysvětluje, proč je lingvistická dimenze nezbytnou podmínkou pro snižování školní rozdílnosti a popisuje možnosti pro používání cizího jazyka v různých školních předmětech. V dokumentu jsou také analyzovány různé možnosti tvorby kurikula, vzdělávání učitelů a kvalita vzdělávání na místní, regionální nebo státní úrovni (Beacco et al. 2016b). Dokument existuje pouze v anglické a francouzské verzi.

Je zřejmé, že Rada Evropy a Evropská unie vůbec vynakládá značné úsilí a prostředky na tvorbu podpůrných strategických dokumentů pro všechny členské země. Záleží pak na každé členské zemi a jednotlivých aktérech tvorby kurikul, zda se těmito dokumenty budou inspirovat. Fakt, že naprostá většina dokumentů v české verzi neexistuje, nejspíš implementaci evropských dokumentů do českých kurikul znesnadňuje, záleží ale na jazykové vybavenosti jednotlivých aktérů na centrální i místní úrovni.

3.2 Strategické a kurikulární dokumenty v České republice

Základním koncepčním dokumentem týkající se školské politiky v České republice je *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)* z roku 2001, pojatý jako „systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy v střednědobém horizontu“ (MŠMT 2001: 7). V *Bílé knize* byla vymezena tvorba nových vzdělávacích programů: státní program vzdělávání (SPV), rámcové vzdělávací programy (RVP) a školní vzdělávací programy (ŠVP).

13 *Od jazykové rozmanitosti k vícejazyčnému vzdělávání*, MŠMT ČR. Dostupné z

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/od-jazykove-rozmanitosti-k-vbicejazycnemu-vzdelavani>

14 Český je dostupný pouze shrnutí verze z roku 2010. Plná první verze dokumentu je dostupná ve francouzštině, angličtině, italštině a slovenštině, aktualizovaná verze z roku 2016 zatím pouze v angličtině a francouzštině a italštině. Dostupné z [https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/curricula-and-evaluation#%2228070509%22:\[0\]](https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/curricula-and-evaluation#%2228070509%22:[0])

Rámcové vzdělávací programy (RVP), např. *Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání* (RVP ZV) nebo *Rámcové vzdělávací programy pro gymnaziální vzdělávání* (RVP GV) již byly podrobeny analýze v pracích týkajících se IKK (Kostková 2012; Zerzová 2012). V RVP ZV je tematika IKK obsažena (ačkoliv termín IKK se v dokumentech neobjevuje) jednak v průřezovém tématu *Multikulturní výchova* a dále pak ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, avšak ve velmi vysoké míře obecnosti a velmi nevyváženě. Kostková si kladla otázku, nakolik jsou učitelé podporováni a schopni tyto obecně formulované cíle uchopit a zpracovat pro potřeby tvorby kurikula na úrovni škol, pro realitu tříd a vlastní výukové praxe, a analyzovala očekávané výstupy vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, cizí jazyk na třiceti sedmi základních školách. Učitelé se mohou sice v RVP a ŠVP inspirovat především obecnými formulacemi z konkrétních klíčových kompetencí a průřezových témat, ale jasnou konceptualizaci IKK pro potřeby výuky v těchto dokumentech nenajdou. Pouhá deklarace potřeby interkulturního vzdělávání nestačí. Řešením tohoto problému by mohla být větší pozornost věnovaná rozvoji IKK již v oblasti přípravného vzdělávání studentů učitelství, která by jim poskytla dostatečnou teoretickou základnu pro jejich vlastní budoucí praxi (Kostková 2012: 125-132; Reid 2014; Uličná 2016: 90-91; Zerzová 2012: 42-48).

V RVP GV se tematika IKK konkretizuje v průřezové části 6.3 *Multikulturní výchova* (73-75). Multikulturní výchova se zaměřuje zejména na poznání a pochopení kulturních diferencí mezi lidmi nejrůznějšího původu, mezilidské vztahy, interkulturní komunikaci a přizpůsobení životu v multikulturní společnosti. V tematických okruzích tohoto průřezového tématu jsou jmenovány základní problémy sociokulturních rozdílů, psychosociální aspekty interkulturality a vztahy k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí. RVP středních škol navazuje na RVP ZV. Zdá se, že interkulturalita je více přítomná v dokumentech pro střední stupeň vzdělávání, nikoliv tolik v pasáži *Cizí jazyk*, ale hlavně v místech průřezových témat, kde bychom je očekávali.

Nejnovější strategický dokument *Strategie vzdělávací politiky 2020* (2014) doplňuje *Bílou knihu* z roku 2001 a na základě aktuálního stavu vzdělávání stanovuje nové priority dalšího rozvoje vzdělávacího systému. I když v dokumentu IKK není doslova zmíněna, je možné ji objevit mezi řádky v části *Internacionalizace terciárního vzdělávání*, kde se mluví o podpoře vízových politik VŠ, podpoře mezinárodní pracovní skupiny, soustavném rozvoji jazykové a komunikační kompetence studentů a pracovníků VŠ a podpoře rozvoje kompetencí pracovníků VŠ potřebných pro mezinárodní spolupráci (zejména znalost cizího jazyka).

4 Závěr

Podporu učitelé mohou najít hlavně ve výše představených metodologických příručkách a dokumentech, které připravuje Rada Evropy, konkrétně většinou Evropské centrum pro jazykové vzdělávání. Otázkou je, nakolik je pro učitele taková metodická podpora dostačující. Navíc většina dokumentů existuje pouze v anglické a francouzské verzi a záleží tedy na jazykové vybavenosti daných učitelů. Řešením by mohla být příprava dalších jazykových verzí dokumentů, nebo překlady přímo do českého jazyka. Nadále bude pravděpodobně záležet na motivaci a čase každého učitele, případně na koncepci a podpoře daného vzdělávacího pracoviště.

Dalším krokem by mohla být výraznější podpora mezinárodní mobility, ať už žáků a studentů ve všech stupních vzdělávání, nebo také studentů učitelství a učitelů. Je velice pravděpodobné, že učitel, který je sám často v kontaktu s kulturou jazyka, který vyučuje, interkulturní aspekty do výuky začleňuje přirozeně a nenuceně.

Součástí řešení stávajícího problému by měla být také implementace rozvoje interkulturní komunikační kompetence do vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách, ale také do programů celoživotního vzdělávání učitelských pracovníků. Důležitá je podpora studentů i pedagogických pracovníků. Měla by být podporována zážitková forma výuky, školení či workshopy, ve kterých by měla být spíše než výkladu teorie věnována převážná část pozornosti hlavně reflexi, výměně zkušeností, sdílení prožitků a zamyšlení se nad vlastními pocity a postoji vůči odlišným kulturám. V dnešní době je tato otázka více než aktuální.

Bibliografie:

- 1 Beacco, Jean-Claude/Byram, Michael (2007): *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide de l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 2 Beacco, Jean-Claude/Byram, Michael/Cavailli, Marisa/Coste, Daniel/Cuenat, Mirjam Egli/Goullier, Francis/Panthier, Johanna (2016a): *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- 3 Beacco, Jean-Claude/Fleming, Mike/Goullier, Francis/Thurmann, Eike/Vollmer, Helmut (2016b): *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour formation des enseignants – Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 4 Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 5 Byram, Michael/Barrett, Martyn/Ipgrave, Julia/Jackson, Robert/Méndez García, Maria del Carmen (2009): *Autobiographie de rencontres interculturelles*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 6 Byram, Michael/Gribkova, Bella/Starkey, Hugh (2002): *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 7 Byram, Michael/Neuner, Gerhard/Parmenter, Lynne/Starkey, Hugh/Zarate, Geneviève (2003): *Compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Dostupné z <http://rm.coe.int/doc/09000016806ad2de>
- 8 Byram, Michael/Nichols, Adam/Stevens, David (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 9 Byram, Michael/Risager, Karen (1999): *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 10 Camilleri, Antoinette (2002): *Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 11 *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- 12 Cuenat, Mirjam Egli/Brogan, Kristin/Cole, Josephine/Czura, Anna/Muller, Chantal/Szczepanska, Anna/Bleichenbacher, Lukas/Hochle Meier, Katharina/Wolfer, Barbara (2015): *L'apprentissage plurilingue et interculturel par la mobilité. Ressources pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 13 Davcheva, Leah/Sercu, Lies (2003): Culture in Foreign Language Teaching Materials. - In: Sercu, Lies (Hg.): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 90-109.

- 14 Fantini, Alvino (2009): Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. - In: Deardorff, Darla K. (Hg.): *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications, 456–476.
- 15 Huber-Kriegler, Martina/Lázár, Ildikó/Strange, John (2005): *Miroirs et fenêtres – Manuel de communication interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 16 Kramsch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 17 Kostková, Klára (2012): *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita.
- Langevin, Sébastien (2018): L'interculturel reste trop souvent un concept pédagogique fourre-tout. Entretien avec Fabrice Barthélémy et Dominique Groux. - In: *Le français dans le monde*, 415, 48-49.
- 18 Lázár, Ildikó (2003): *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe.
- 19 Lázár, Ildikó/Huber-Kriegler, Martina/Lussier, Denise/Matei, Gabriela/Peck, Christiane (2007): *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 20 *Livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité* (2008). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 21 MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha* (2001). Praha: Tauris.
- 22 MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky 2020* (2014). Praha: Tauris.
- 23 Píšová, Michaela/Kostková, Klára (2015): Didaktika cizích jazyků. - In: Stuchlíková, Iva/Janík, Tomáš (Hg.): *Oborové didaktiky: vývoj-stav-perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- 24 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007). Praha: VÚP. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>
- 25 *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007). Praha: VÚP. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/159>
- 26 *Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání* (2007). Praha: VÚP. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>
- 27 Reid, Eva (2014): *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Frankfurt Am Main: Peter Lang Edition.

- 28 Sercu, Lies/Bandura, Ewa/Castro, Paloma/Davcheva, Leah/Laskaridou, Chryssa/Lundgren, Ulla/Mendez Gracia, María del Carmen/Ryan, Phyllis (2005): *Foreign language teachers and Intercultural competence. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 29 *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 30 Tomalin, Barry/Stempleski, Susan (1993): *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- 31 Uličná, Klára (2016): O stavu didaktické přípravy učitelů anglického jazyka na rozvoj interkulturní komunikační kompetence. - In: *Pedagogická orientace* 26/1, 76-94.
- 32 Zerzová, Jana (2012): *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.

Motivácia ako terminologický problém

(Exkurz do analýzy kriminalistickej terminológie v medzijazykovom pláne)

Monika Jánošová

1 Terminológia v oblasti edukácie

Cieľom tohto príspevku je predstaviť motiváciu ako dôležité inštrumentálne médium, východisko analýzy odborného pojmového aparátu textov z oblasti kriminalistiky. Pri absencii pomenovania pre reálne existujúci pojem sa najmä v rámci medzijazykovej komunikácie môže stať dôraz práve na motiváciu odrazovým mostíkom pri konštituovaní cudzojazyčného pendantu ako materiálneho vyjadrenia adekvátneho ekvivalenčného statusu spektra jeho sémantických štruktúr. V súčasnom období sa čoraz väčšia pozornosť vedeckej komunity z prostredia termín tvorby sústreďuje na dodržanie požiadavky exaktnosti sprostredkovania významu z pohľadu odborníkov zo skúmanej oblasti, a to v intenciách jej vlastného kognitívneho naturelu. Očakáva sa teda, že tvorca termínu bude zdatný nielen ako odborník na jazyk, ale aj odborník v predmetnej oblasti. Naplniť túto metú nie je jednoduché, najmä ak je potrebné vytvoriť cudzojazyčný komunikát, ktorý reflektuje odborne natoľko špecificky štruktúrovanú problematiku, že bez kontaktu s reálnym prostredím nie je možné dospieť ku konsenzu medzi dopytom a ponukou. Tvorba terminológie nie je teda v kompetencii len prekladateľov a vedeckých pracovníkov, ale ako potvrdzuje prax, môže predstavovať dôležitý aspekt výučby napríklad aj na odborných školách.

Z existujúcich nám dostupných definícií sa v slovenskom prostredí najviac ujala tá, v ktorej sa lexéma *termín* označuje za *pomenúvací prostriedok určený na odbornú komunikáciu, ktorá sa uskutočňuje v spisovnom jazyku* (Masár 1991: 37), a preto sa za jednu zo základných vlastností termínov považuje spisovnosť. Okrem spisovnosti má terminológia disponovať aj ďalšími vlastnosťami, ktorých zastúpenie vo vzťahu k jednotlivým konkrétne vymedzeným jednotkám je rozdielne. *Táto rozdielnosť vyplýva zo špecifických črt alebo potrieb konkrétnej národnej terminológie* (ibid.: 37) a vyskytuje sa tak v prípade termínov vytvorených už dávnejšie, ako aj termínov vytvorených len nedávno.

Pri tvorbe nového terminologického aparátu je preto potrebné vlastnostiam termínov venovať mimoriadnu pozornosť, čomu však musí predchádzať príprava už počas štúdia. Týka sa to rovnako študentov odboru prekladateľstvo, ako aj budúcich učiteľov cudzieho jazyka, ktorí by v súvislosti s uvedeným mali absolvovať viac než len dva semestre prekladu, ktoré sa

zvyčajne na slovenských školách filologického typu ponúkajú. Reálna prax v edukačnej sfére svedčí o tom, že tak pri preklade ‚bezekvivalentných‘ (resp., nulových) cudzojazyčných odborných výrazov, ako aj pri tvorbe domácich termínov, ak aj je vlastnostiam termínov venovaná pozornosť, tak skôr len okrajovo; na stredných odborných školách, napríklad, v rámci hodín slovenského (a len výnimočne i cudzieho) jazyka. Túto skutočnosť môžu potvrdiť napríklad učitelia cudzieho jazyka na Strednej odbornej škole PZ. Podobný typ školy pripravuje svojich žiakov aj na komunikáciu s cudzincami, čo si vyžaduje ovládanie cudzojazyčnej terminológie z oblasti práva, poriadkovej polície, hraničnej polície a kriminalistiky. Úlohou učiteľa cudzieho jazyka je potrebnú terminológiu poskytnúť (najmä ju preložiť) a zároveň, v prípade bezekvivalentnej terminológie, jej výber študentom odôvodniť. Pre pokročilých jedincov je to dôležitá informácia, ktorá môže mať hodnotu etalónu spôsobu tvorby terminológie.

2 Odborná literatúra a prekladateľská prax

Nevyhnutným krokom, ktorý by mal predchádzať prekladu odbornej literatúry, by mala byť orientácia v existujúcej odbornej literatúre. Preto už počas vysokoškolského štúdia je potrebné zdôrazniť nielen túto skutočnosť, ale aj nevyhnutnosť pracovať s kvalitnými slovníkmi, nie internetovými translátormi. Internetové translátory môžu poslúžiť ako inšpirácia pri hľadaní správneho ekvivalentu, nemali by však byť považované za absolútne spoľahlivý zdroj odkazu na konkrétnu terminológiu. Tento fakt je potrebné pripomínať nielen študentom študujúcim cudzí jazyk, ale študentom vo všeobecnosti, pretože aj tí sa z pozície svojho odboru môžu ocitnúť v situácii, keď budú musieť, napríklad v prípade odlišného klasifikačného systému, konkrétny termín preložiť alebo vytvoriť nový termín. Z tohto dôvodu by všetci študenti mali vedieť, že preklad terminológie (a nielen jej) nespočíva v jej absolútnom substituovaní. Je potrebné študentom pripomínať, že neznalosť konkrétneho vedného odboru vo väčšine prípadov vedie v konečnom dôsledku k tvorbe nekvalitného translátu. Ďalším dôležitým faktom, na ktorý je potrebné upozorniť, je, že prekladateľ sa často ocitá v pozícii, keď ani odborný slovník, resp. odborná literatúra neposkytnú riešenie. J. Opalková postuluje názor, že preklad odborných textov vyžaduje istý algoritmus práce, pričom ako prvý krok uvádza identifikáciu oblasti komunikácie (všeobecný, odborný text), následne identifikáciu predmetu odbornej komunikácie (zaradenie: technický text, spoločenskovedný text atď.) a medzi prvky prekladateľského inštrumentária ako dôležité východisko radí paralelné texty (2016: 9).

Podobný algoritmus alebo *system* predstavuje komplex konštituovania „*súboru jednotlivín navzájom spojených určitou štruktúrou, sieťou vzťahov do usporiadaného celku*“ (<http://slovníky.juls.savba.sk/>). Aj systém hľadania lexiky pri preklade takzvanej bezekvivalentnej terminológie (termín používaný pri absencii slovníkového pendantu v jednom z pracovných jazykov pri dvoj-, resp. aj viacjazyčnej komunikácii) pozostáva zo súboru navzájom spojených „jednotlivín“ ako istého typu „nevyhnutností“, teda istých prediktorov. Prvou z nich sú teoretické vedomosti o preklade ako činnosti i špecifickom odbore, ktoré by mali predchádzať samotnému prekladu, pričom v prípade prekladu textov nasýtených odbornou terminológiou je to osobitne dôležitá premisa. Druhou nevyhnutnosťou je znalosť konkrétneho vedného odboru, čo predpokladá dostatočnú orientáciu prekladateľa v odbore i jemu vlastnej terminológii. Z nich sa odvíja potenciálna možnosť konštitúcie novej terminologickej jednotky s hodnotou adekvátnosti a optimálnosti aproximácie kognitívnej štruktúry jednotky východiskového textu. Ďalšou nevyhnutnosťou pri preklade bezekvivalentnej terminológie je znalosť, ako terminológiu tvoriť, a to nielen výberom lexiky sémanticky a systémovo korešpondujúcej s terminológiou klasifikačného systému krajiny cieľového jazyka, ale zároveň tak, aby zvolená lexika disponovala základnými vlastnosťami terminológie, a to predovšetkým spisovnosťou, exaktnosťou, jednoznačnosťou a vo väčšine prípadov aj motivovanosťou (Masár 1991: 37).

2.1 Kalkovanie vs. sémantická motivovanosť

Pozícia Slovenska ako člena Európskej únie a z toho vyplývajúce vzťahy nielen na pôde Európskeho parlamentu, ale aj s jednotlivými zahraničnými spoločnosťami, vzdelávaním atď., prinášajú so sebou aj množstvo informácií prostredníctvom textov v odbornom jazyku, ktoré je potrebné preložiť. Mnohí prekladatelia, možno v snahe čo najviac prispôbiť slovenčinu cudziemu jazyku, volia ako prekladateľský postup, a to nielen terminológie, kalkovanie. Takýto spôsob prekladania môže niekedy pôsobiť nekorektne, avšak oveľa zložitejšia je skutočnosť, ak doslovný preklad má nulovú výpovednú hodnotu, resp. takto preložený termín odkazuje na úplne iný pojem: *akceleračná stopa* vs. *Beschleunigungsspur*. Termín *Beschleunigungsspur* je doslovným prekladom termínu *akceleračná stopa*, t.j. jednotlivé konštituenty obidvoch termínov sú v pozícii sémantických pendantov, avšak neodkazujú na ten istý pojem – *akceleračná stopa* je druhom stopy, ktorá vznikne počas vedenia motorového vozidla, pri ktorom vodič úmyselne pretáča koleso vozidla, termín *Beschleunigungsspur* je zastaraným termínom odkazujúcim na pripájací pruh (cesta, ktorá umožňuje vstup na diaľnicu); súčasná

podoba termínu s rovnakým pojmom je *Beschleunigungsstreifen/ Einfädelungsstreifen*. V uvedenom príklade dochádza k sémantickému posunu. Na takúto skutočnosť upozorňuje aj Opalková, ktorá uvádza: „*Možnosť vzniku sémantických posunov ... pri preklade odkazuje na viacero aspektov... niekedy spätých so systémovými vzťahmi medzi slovami... Patrí k nim aj medzijazyková homonymia (ktorá potenciálne vedie ku konštituovaniu prekladateľských faux amis v cieľovom komunikáte), resp. prevod informácie kalkovaním*“ (Opalková 2012: 68).

Atribútom dnešnej spoločnosti je byť v ktorejkoľvek oblasti ,trendový‘ (byť ,in‘, moderný), čo platí aj pre oblasť prekladania. Pod ,trendovosťou‘ pri prekladaní máme na mysli tendenciu uplatňovať prvoplánovo sa ponúkajúci postup sprostredkovania informácie kalkovaním. Ide o cieľný úmysel zachovať podľa možnosti všetky prvky cudzieho jazyka, a to nielen výberom sémanticky totožnej lexiky, ale tiež identickým formálnym radením prvkov v kompozitách. Niekedy, ak je v názve zreteľne štruktúrovaná predstava komunikanta, je výsledok takéhoto prekladania úspešný, avšak čím vyšší je počet prvkov v termíne, tým nižšia je úspešnosť v kvalite prekladu, a teda i v adekvátnej reflexii pojmu v cieľovom prostredí. Rozumieť odbornému jazyku, čo vie každý profesionálny mediátor, neznamená prekladať pomocou odborného prekladového slovníka, ale s príslušným odborom sa oboznámiť tak, aby bola možná reflexia textu bez výraznej pomoci odborníka v konkrétnom odbore. Ten však, z pozície odborného poradcu, nemôže byť úplne vylúčený, pretože prekladateľ, vzhľadom na skutočnosť, že vo väčšine prípadov ide o laika, sa môže ocitnúť v situácii, keď je nútený odbornú stránku komunikátu konzultovať. Takýto postup alebo spolupráca by mali byť povinnosťou aj pri zostavovaní terminologických prekladových slovníkov v akomkoľvek, nielen vednom odbore.

Kalkovaním prekladateľ prenáša do translátu motiváciu pôvodného termínu. Tá však pre príjemcu prekladu napriek tomu nemusí byť sémanticky priehľadná. Motivovanosť je vlastnosť, ktorá sa v slovenskej teórii terminológie postuluje ako prvá a základná vlastnosť termínu (Masár 1991: 39). Veľká pozornosť jej bola venovaná už v minulosti, a to hlavne v Rusku; na Slovensku jej pozornosť venoval J. Horecký, neskôr I. Masár. Aby sme však termínom pri komunikácii rozumeli, nepotrebujú disponovať vlastnosťou motivovanosti. Keďže termíny sú prvkami určitého (vedného) odboru, je potrebné, aby sme rozumeli najprv konkrétnemu (vednému) odboru a na základe toho volili pri preklade bezekvivalentnej terminológie motiváciu korešpondujúcu s klasifikačným systémom konkrétneho odboru. Jedným z druhov motivovanosti je sémantická motivovanosť, ktorá je v kriminalistickej terminológii súčasťou termínov odkazujúcich napríklad na daktyloskopické vzory (pozri

nižšie). Tento druh motivovanosti je v prípade daktyloskopie nevyhnutnou vlastnosťou, pretože termíny reflektujúce podobnosť majú diferenciačnú funkciu.

3 Kriminalistika

Kriminalistika patrí medzi interdisciplinárne odbory (kriminalistická chémia, mechanoskopia, balistika, daktyloskopia, trasológia atď.), preto preklad bezekvivalentnej terminológie jednotlivých oblastí kriminalistiky je ešte náročnejší než v prípade terminológie z odborov neinterdisciplinárnych a frekvencia konzultácií s odborníkom v odbore kriminalistika je oveľa vyššia než v prípade iných vied. Napríklad, ak by pri preklade nemeckého termínu *Passspuren* laik postupoval po sémantickej osi jednotlivých konštituentov, potenciálne by mohol dospieť k záveru, že ide o *stopy, ktoré sa k sebe hodia*. Takýto preklad je nejasný (otázka znie: v akom zmysle sa stopy k sebe hodia?) a ani podoba slovného spojenia *hodiaca sa stopa* neposkytuje presný obraz o vecnej podstate analyzovaného nemeckého termínu (napríklad, stopa hodiaca sa k čomu?). Na základe konzultácie takto preloženého termínu zasadeného do príslušného kontextu je možné odborníka nasmerovať k termínu, ktorý v jazyku a v danom odbore má svoje miesto ako ustálený pendant, a to *lomové plochy*. Prekladateľ, laik v odbore, by bez neho nevedel, ktorým smerom sa má jeho hľadanie v kriminalistike uberať (aký druh stopy hodiaci sa k sebe?). Pri preklade termínu *Passspuren* by však nevadil opis, ale skôr nejasnosť a nepresnosť, ktorá je v terminológii vylúčená.

„Kriminalistika je veda o spôsoboch a prostriedkoch, ktorými sa nachádzajú, zaisťujú, trvale uchovávajú a skúmajú súdne dôkazy používané na objasnenie trestných činov, zaisťujú páchatelia a hľadajú spôsoby, akými zabrániť trestným činom“ (Porada 2007: 9).

Straus považuje kriminalistiku za „samostatný vedný odbor, ktorý skúma a objasňuje zákonitosti vzniku, zániku, vyhľadávania, zaisťovania, skúmania a používania kriminalistických stôp, iných súdnych dôkazov a kriminalisticky významných informácií a na tomto základe vypracováva metódy, postupy, prostriedky, operácie a odporúčania pre proces skúmania kriminalisticky relevantných udalostí v podmienkach trestného konania“ (Straus 2004: 47).

3.1 Daktyloskopia

Jednou z oblastí odboru kriminalistika je aj daktyloskopia (z gr. daktylos – prst, skopeo – pozeráť), čo je náuka o obrazcoch papilárnych línií, ktoré sa nachádzajú na vnútornej strane článkov prstov (aj dlaní a chodidiel) človeka. Obrazce, ktoré papilárne línie vytvárajú sa

u jednotlivých osôb odlišujú; tieto obrazce predstavujú daktyloskopické vzory, ktorých podoba a počet je v jednotlivých krajinách odlišná.

Definície odkazujúce na odbor daktyloskopia obsahujú termíny predstavujúce významnú súčasť tohto odboru, zároveň však nie sú pre laika veľmi zrozumiteľné. Štúdium odbornej literatúry alebo konzultácie s odborníkom sú preto nevyhnutné. Na ich základe prekladateľ zistí, že slovenský termín *papilárna línia* odkazuje na dva pojmy, čo je demonštráciou neexaktnosti významu tohto združeného pomenovania ako termínu v rámci existujúceho klasifikačného systému. Uvedený fakt by sa pri absencii štúdia cudzojazyčnej odbornej literatúry (tu v rovine slovenský jazyk → nemecký jazyk) zákonite odzrkadlil na kvalite prekladu. Prekladateľ bez odborných teoretických znalostí by potenciálne siahol po prvom pendante, a to *línia* → *Linie* → papilárna **línia** → *Papillarlinie* (existujúci termín), avšak: 0 ← *Papillarleiste*.



Obrázok 1. Obrazec papilárnych línií

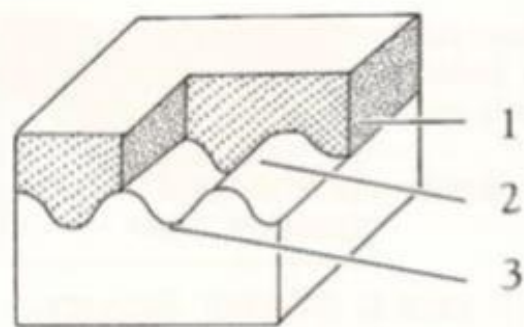
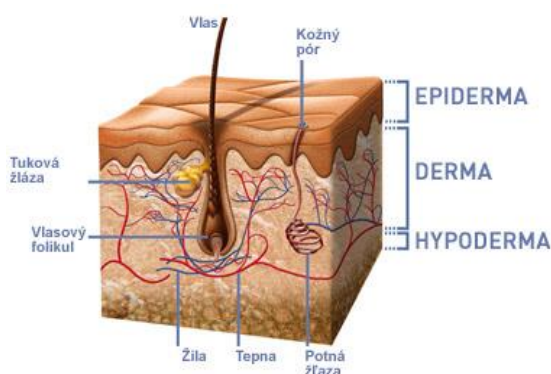


Obrázok 2. Papilárne lišty v podobe daktyloskopického vzoru „slučka“

Z obrazovej prílohy je zrejmé, že obráz Na obrázku 1 (na odtlačku) sú viditeľné čiary obrázku 2 je možné identifikovať ‚čiar‘, ktoré sú však súčasťou kože, presnejšie vrchnej vrstvy kože nazývanej epiderma. Prostredníctvom čiar, ktoré disponujú vlastnosťou dvojdimenzionálnosti nie je možné odtlačok vytvoriť. Aby bolo možné vytvoriť plochý (dvojdimenzionálny) odtlačok, je potrebné použiť ‚objekt‘, ktorý plochý nie je, ale disponuje

vlastnosťou trojdimenzionálnosti. V prípade odtlačku vytvoreného odtláčením ruky je trojdimenzionálnym objektom koža ruky, presnejšie koža prstov, palca a dlane, pretože iba na týchto častiach ruky sa nachádzajú trojdimenzionálne ‚objekty‘ schopné vytvoriť odtlačok, ktoré sú pod vrchnou vrstvou kože, epidermou. Plasticosť papíl v derme sa odráža vo vrchnej vrstve kože

Slovenská kriminalistická terminológia odkazuje termínom *papilárna línia* na dva pojmy, a to papilárnu líniu, ktorá je súčasťou daktyloskopického odtlačku (obr. 1) a ‚líniu‘, ktorá predstavuje súčasť dermy (obr. 2) a plasticity sa odráža v epiderme. Tento nedostatok navrhujem odstrániť vytvorením chýbajúceho termínu, zohľadňujúceho pojem odkazujúci na ‚líniu‘ predstavujúcu súčasť kože. Pri návrhu termínu som sa nechala inšpirovať nemeckou odbornou literatúrou a termínom *Papillarleiste*, ktorý odkazuje na ‚líniu‘ ako súčasť kože. Jedným z významov nemeckej lexémy *Leiste* sémanticky korešpondujúcej s obsahom pojmu odkazujúceho na papilárnu ‚líniu‘ ako súčasť kože je *úzky, tenký a väčšinou dlhý kus dreva, kovu alebo umelej hmoty, ktorým sa pokrývajú hlavne okraje* (Duden 2006), napr. *Holzleiste* (drevená lišta), *Metallleiste* (kovová lišta), *Kunststoffleiste* (umelohmotná lišta). Lišta vo všeobecnosti, nech je vyrobená z akéhokoľvek materiálu, je plastická, čiže disponuje vlastnosťou trojdimenzionálnosti. Plasticosť je charakteristickým znakom aj v prípade papilárnych ‚línií‘, ktoré sú súčasťou kože; bez vlastnosti plasticity (obr. 3, časť 2) by daktyloskopický odtlačok nevznikol.



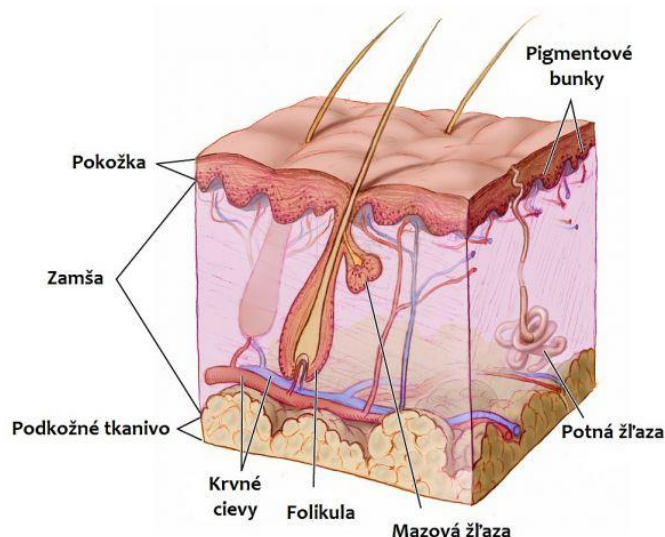
Obr. 3 Prierez kože: 1. epidermis, 2. dermálna lišta, 3. žľazový záhyb (Seidenberg-Kajabova et al. 2010: 214).

Pre pojem papilárnych ‚línií‘ predstavujúcich súčasť kože navrhujem termín *papilárna lišta*. Námietskou proti tomuto návrhu by mohlo byť adjektívum *papilárny*, ktoré odkazuje na:

1. výbežky zamše¹ vybiehajúce do epidermy usporiadanej do rozličných tvarov;
2. bradavkovitý výrastok, bradavka (<http://slovníky.juls.savba.sk/> slovník cudzích slov).

Výbežky, nielen zamše (dermy; obr. 4), predstavujú niečo vystupujúce alebo vyčnievajúce, preto by adjektívum *papilárny* (papilárna línia) malo dostatočne pokrývať pojem odkazujúci na ‚línie‘

Obrázok 4.
Prierez kože



ako súčasť kože, a teda na plasticosť. Problémom je skutočnosť, že jeden a ten istý termín, *papilárna línia*, odkazuje na dva pojmy, a to papilárna línia ako súčasť ‚odtlačku‘ a papilárna línia ako súčasť ‚kože‘. Aj keď tento nedostatok je v odbornej písomnej alebo ústnej komunikácii ‚maskovaný‘, napr. kontextom alebo doplnením príslovkového určenia miesta papilárna línia *na koži*), z terminologického hľadiska ide o defekt, ktorý je potrebné, v záujme bezproblémového dorozumenia a v záujme zabezpečenia takých terminologických vlastností ako motivovanosť, presnosť a jednoznačnosť, odstrániť.

Potrebám odbornej komunikácie vyhovujú termíny s onomaziologickou štruktúrou, v ktorej sa redukovane, ale pritom priezračne premieta pojmová štruktúra. Tejto požiadavke dobre zodpovedajú motivované termíny (Masár 1991: 39), ich forma odzrkadľuje definíciu pojmu. Navrhnutý termín *papilárna lišta* vychádza z logického spektra pojmu. Keďže termín nemôže obsiahnuť všetky predikáty pojmu, v záujme eliminovania možnosti zámeny jedného termínu iným termínom je potrebné termín doplniť o definíciu. Tá by mala byť vytvorená v spolupráci s odborníkom v konkrétnom vednom odbore. Výsledok reálnej kooperácie praktika a jazykového experta demonštruje nasledujúca definícia:

¹ zamša (derma) – *anat. vrstva* kože nachádzajúca sa pod pokožkou (<http://slovníky.juls.savba.sk/>)

1. ***Papilárne líšty** sú výstupky na koži prstov/dlani/chodidiel človeka/l'udoopa.*

Na základe vytvorenia nového termínu, ktorý však je neoddeliteľnou súčasťou definície odkazujúcej na *papilárne línie*, to jest línie ako súčasti odtlačku, bolo potrebné upraviť aj definíciu odkazujúcu na termín papilárne línie:

2. ***Papilárne línie** sú obrazce, ktoré vznikajú odtlačením papilárnych líšt prstov/dlane/chodidla človeka/l'udoopa na objekt.*

V uvedenom príklade návrhu kriminalistického termínu sa reflektuje dôležitosť uplatnenia motivácie ako jednej z vlastností terminologických jednotiek. Podobných príkladov je veľa aj v iných vedných odboroch. Hoci sa názory na prítomnosť vlastnosti motivácie rôznia, táto vlastnosť uľahčuje nielen prvý kontakt s konkrétnym termínom (študenti), ale tiež jeho identifikáciu medzi množstvom ďalších termínov. V záujme bezproblémovej medzinárodnej komunikácie sú motivované termíny istou ‚zárukou‘ pochopenia významu pojmu a sú legálnym odôvodnením v súčasnej dobe preferovaného prekladateľského postupu kalkovania ako postupu uprednostňovaného pred oboznámením sa s konkrétnym (vedným) odborom.

3.2 Daktyloskopické vzory

Terminológia odboru daktyloskopia z veľkej časti využíva sémantickú motiváciu. V tejto oblasti je zastúpená mimoriadne bohato, preto je obrazová príloha pri preklade bezekvivalentnej terminológie nevyhnutnosťou. O to viac je vizualizácia nevyhnutná v prípade predstavovania terminologického problému laikom.



Obrázok 6. Oblúk



Obrázok 7.
Otvorená slučka vľavo



Obrázok 8.
Otvorená slučka vpravo



Obrázok 9.

Dvoj- a viacdeltový vzor



Obrázok 10.

Zatvorená slučka vpravo



Obrázok 11.

Zatvorená slučka vľavo

Prostredníctvom papilárnych líšt vzniká odtlačok, ktorého podoba je reprezentovaná konkrétnym daktyloskopickým vzorom. Ten môže predstavovať oblúk, slučku, dvoj- a viacdeltový vzor (na Slovensku a v Českej republike) alebo iné vzory (v iných krajinách). Odlišnosť v daktyloskopických vzoroch znamená odlišnosť v klasifikačnom systéme², preto vzniká nevyhnutnosť preložiť termín/y bez existencie lexikografického substituenta v cieľovom jazyku. Termín by mal byť preložený tak, aby okrem pokrytia pojmu zapadol svojou lexikálnou podobou medzi ostatné termíny rovnakého druhu, nie však na úkor pojmu.

Grafická, a teda aj lexikálna podoba daktyloskopických vzorov sa v jednotlivých krajinách líši, aj keď možno pozorovať zhodu minimálne pri vzore oblúk, slučka a vírovom/deltovom vzore.

Daktyloskopické vzory predstavujú druh prvej identifikácie, a teda možnosť vylúčenia niektorých osôb z podozrenia. Aj v prípade daktyloskopických vzorov zohráva motivácia, presnejšie motivácia na základe princípu podobnosti, dôležitú úlohu. Takto vytvorená terminológia si motiváciu na základe princípu podobnosti vyžaduje, pretože práve podobnosť je dôležitým faktorom odlišovania medzi termínmi odkazujúcimi na jednotlivé daktyloskopické vzory.

Keďže, ako bolo spomenuté vyššie, klasifikačné systémy daktyloskopických vzorov sa v jednotlivých krajinách odlišujú, vzniká nutnosť chýbajúce termíny preložiť. Ako príklad uvádzame nemeckú terminológiu z tejto oblasti. Jedným z nemeckých daktyloskopických

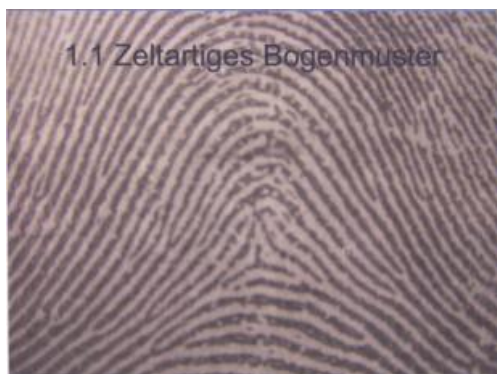
² Slovenský termín *oblúkový vzor* nemá ďalšie variácie odkazujúce na oblúk v porovnaní s nemeckým termínom *Bogenmuster*, ktorý sa delí na: *Zeltartiges Bogenmuster* a *Tannenartiges Bogenmuster*.

vzorov nachádzajúcich sa aj v slovenskej kriminalistike je (s) *Bogenmuster* – oblúkový vzor (*die Bogenmuster* – oblúkové vzory).



Obr. 12 **Bogenmuster**
oblúkový vzor

Daktyloskopický vzor *Bogenmuster* sa však v nemeckej kriminalistike delí na *Zeltartiges Bogenmuster/U-Muster* a *Tannenartiges Bogenmuster/T-Muster*



Obrázok 13. „Stanový“ oblúkový vzor
(stan) = *U-Muster*



Obrázok 14. „Jedličkový“ oblúkový vzor =
T-Muster

Bogenmuster (oblúkové vzory; obr. 11), v ktorých sa nevyskytuje žiadna *delta*, sa delia na *U-Muster* (vzor v tvare písmena *U* – papilárne línie v jadre vzoru sú oblúkovito klenuté smerom hore) a *T-Muster* (vzor v tvare písmena *U* – papilárne línie v jadre vzoru sú usporiadané v tvare jedličky).

Keďže termíny *Zeltartiges Bogenmuster* a *Tannenartiges Bogenmuster* nemajú v slovenskej kriminalistickej terminológii ekvivalenty, bolo potrebné ich preložiť. Obidva termíny sú vyššie uvedené spolu s ďalším termínom, ktorý je oddelený lomkou; tá je znakom fakultatívnosti, upozorňuje nato, že v nemeckej kriminalistike existuje v ich prípade možnosť výberu. Ak vychádzame z odbornej literatúry skúmajúcej terminológiu vo všeobecnosti, takáto skutočnosť sa považuje za znak defektu. Ak však vychádzame zo skutočnosti, že sa na konkrétny pojem odkazuje dvomi termínmi, a to už v začiatkoch získavania vedomostí z oblasti daktyloskopie, takúto skutočnosť takúto skutočnosť za ‚nedostatok‘ považovať nie je potrebné.

Záver

Týmto príspevkom sme chceli poukázať na úskalia prekladu bezekvivalentnej terminológie z oblasti kriminalistiky (daktyloskopie), kde adekvátne sprostredkované informácie majú dôležitú úlohu v procese riešenia a následného rozhodovania v prospech alebo v neprospech podozrivej osoby. Na základe vyššie uvedeného možno konštatovať, že reálna prekladateľská prax v oblasti daktyloskopie jednoznačne potvrdzuje nevyhnutnosť identifikovať takú vlastnosť ustálenej odbornej terminológie, akou je motivovanosť, a to nielen pri preklade bezekvivalentnej terminológie, ale aj pri tvorbe terminológie odkazujúcej na nové pojmy. V tomto prípade by vlastnosť motivovanosti však nemala vystupovať na úkor pojmu; prekladateľ by sa svojim prekladom mal snažiť vytvoriť pendant sémanticky zodpovedajúci pojmu a (ak je to možné) zapadajúci do klasifikačného systému krajiny cieľového jazyka.

Literatúra:

- 1 DUDEN. (2006): *Deutsches Universalwörterbuch. 6. überarbeitete Auflage.* Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag.
- 2 FRINGS, Ch. – RABE, F. (2011): *Lehr und Studienbriefe Kriminalistik. Kriminologie. Band 16, Grundlage der Kriminaltechnik I.* Hilden: Verlag deutsche Polizeiliteratur GmbH.
- 3 *Langenscheids Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache.* Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen. Berlin, München.
- 4 MASÁR, I. (1991): *Príručka slovenskej terminológie.* Bratislava: VEDA – vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

- 5 OPALKOVÁ, J. (2012): *Mediácia interkultúrnej komunikácie II. Súdny prekladateľ*. Prešov:
- 6 FF PU.
- 7 OPALKOVÁ, J. (2016): *Odborný preklad. Komunikácia v podnikateľskom prostredí. 2. prepracované a rozšírené vydanie*. Prešov: FF PU.
- 8 PORADA, V. (2007): *Kriminalistika*. Bratislava: Vydavateľstvo právnickej literatúry IURA EDITION, s. r.o.
- 9 SEIDENBERG-KAJABOVA, H. – POSPISILOVA, V. – VRANAKOVA, V. – VARGA, I. (2010): *An original histological method for studying the volar skin of the fetal hands and feet*. Olomouc: Biomedical papers of the Medical Faculty of the University Palacký
- 10 STRAUS, J. (2004): *Úvod do kriminalistiky*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.

Internetové zdroje:

Daktyloskopia – Dostupné na: <https://sk.wikipedia.org/wiki/Daktyloskopia>

https://gletschertraum.de/Lehrmaterialien/KT/23_Daktyloskopie.pdf

Obr.4. Prierez kože – Dostupné na: <https://www.dixo.sk/kozne-zmeny/>

Fingerprint – Dostupné na: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Fingerprint.jpg>

Finger – Dostupné na:

http://www.paradisi.de/Health_und_Ernaehrung/Anatomie/Finger/Artikel/8508.php

Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra – Dostupné na: <http://slovniky.juls.savba.sk/>

Ľudské telo – Dostupné na: <http://www.oaprievidza.eu/ludsketelo/>

Resumé

Terminológiu zastupujú špecifické jednotky, ktoré by mali, s výnimkou vlastností spisovného jazyka, obsahovať tiež iné vlastnosti. V prípade odlišnosti klasifikačných systémov a z toho vyplývajúcej potreby preložiť/vytvoriť termín/termíny, sa pri preklade/vytváraní termínu/termínov, ktorý/é by obsahoval/li väčšinu základných terminologických vlastností, nemusí podariť dosiahnuť úspech. Prekladu bezekvivalentnej terminológie a terminológie pomenúvajúcej pojmy, ktoré odkazujú na najnovšie výsledky v oblasti vedy, výskumu atď.,

by mala byť pozornosť venovaná už počas štúdia na univerzite, a to nielen v prípade štúdia translatológie, ale v akomkoľvek študijnom odbore, ktorého absolventi sa môžu ocitnúť v pozícii tvorcov terminológie. Jednu z hlavných terminologických vlastností postulovaných slovenskou teóriou terminológie, predstavuje motivácia na princípe podobnosti, ktorá je zreteľne prítomná vo vednom odbore daktyloskopia, t.j. jednej z disciplín kriminalistiky. Týmto druhom motivácie sa zaoberá aj tento príspevok.

Resumé

Motivation as a terminological problem

Terminology is represented by specific units that should, except the quality of standard language, contain other qualities as well. In case of difference of classification systems and therefore the necessity to translate/create a term/ terms, one does not have to be succesful in translating/creating a term/terms that would contain the majority of the basic terminological qualities. Translation of terminology having no equivalents and terminology denoting notions referring to the latest results within a science, a reseach etc. should be paid attention to as early as during university study, not only in case of the field of translation studies, but any fields of study whose graduates can also find themselves in a position of creators of terms. One of the basic terminology qualities postulated by the Slovak theory of terminology is represented by the motivation on the principle of similarity that is clearly present in the scientific discipline of dactyloscopy, namely one of the disciplines of criminalistics. This type of motivation is dealt with in this paper.

Методы психологического анализа вербальных индикаторов в исследовании продуктивности профессионального мышления студентов

Александр Куш

1 Актуальность оценки интеллекта при подготовке студентов к профессиональной деятельности.

Формализованная оценка персонала впервые начала складываться в США еще в начале XX века. В 1960-е годы появились методики «управление по целям», «оценка достижений», в 1980-е годы была разработана методика «управления результативностью» (PM – Performance management), которая предназначалась для оценки результатов и способов их достижения. Бурное развитие получили «Центры оценки» (Assessment Center), ориентированные на оценку компетенций.

Практическая потребность качественного подбора управления персоналом побудила предприятия к организации отделов управления персоналом, которые строят работу по подбору работников, их аттестации и развитию на основе методик оценки личностных качеств и интеллекта. Сегодня персоналистская практика остро нуждается в психологически точных и индивидуально-дифференцированных оценках умственных способностей, знаний, компетенций, опыта персонала. В социальной и организационной психологии сформировались новые направления: интеллектоника, интеллектика, когнитология.

В рамках психологических исследований мышления накоплен важный материал о механизмах принятия решений, закономерностях развития замысла, особенностях творческой деятельности (Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, С. Н. Кулюткин, Я. А. Пономарев, С. Л. Рубинштейн, И. Н. Семенов, О. К. Тихомиров и др.). В то же время в психологии есть необходимые теоретические предпосылки организации комплексных исследований становления профессионального мышления специалиста. Сделан существенный вклад в раскрытие психологических механизмов профессиональной деятельности (Д. Н. Завалишина, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, В. А. Моляко, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков, И. С. Якиманская и др.), даны подробные характеристики типов мышления, проектируемых в учебной деятельности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина,

Д. Б. Эльконин и др.). В зарубежной психологии профессиональное мышление рассматривается в основном в двух аспектах: как изучение особенностей мышления индивидов, занятых отдельными видами практической деятельности, (Р. Вагнер, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг и др.) и как анализ мудрости, практического интеллекта (С. Холлидей, М. Чендлер и др.), а также в рамках психологии карьеры (Ш. Бюлер, Э. Шпрангер, Э. Эриксон и др.).

Основы общепсихологической теории мышления в отечественной психологии наиболее разработаны С. Л. Рубинштейном (Рубинштейн, 1999). Специфику человеческого мышления автор видел в том, что оно является взаимодействием мыслящего человека не только с непосредственно, чувственно воспринимаемой действительностью, но и с обьективированной в слове, общественно выработанной системой знаний, общением человека с человечеством. Фундаментальным положением в теории, разработанной С. Л. Рубинштейном и его последователями, является утверждение о том, что основным способом существования психического является существование его в качестве процесса или деятельности (Кудрявцев, 1975; Моляко, 1978; 2007; Петровский, Ярошевский, 1990).

В контексте системного анализа профессионального мышления заслуживают внимания современные исследования Г. Н. Артамонова (Артамонов, 2009, 2016), который предлагает структурно-функциональную модель интеллекта. Мышление специалиста непосредственно содержит представления о его практической деятельности и направлено на адаптацию общего знания к конкретным практическим ситуациям. Приобретая будущую специальность в процессе обучения, студенты характеризуются социальным аспектом мышления, а будучи квалифицированными специалистами, они должны выполнять конкретные задания и владеть предметным мышлением.

Развитие профессионального мышления студентов, на наш взгляд, можно представить, в широком смысле, как переход от мышления теоретического к мышлению собственно профессиональному и, в узком смысле, как трансформацию отдельных видов и свойств умственной деятельности человека и получения их новых соединений в зависимости от предмета, способов, условий, результата работы, то есть в образовании специфических видов профессионального мышления – психологического, технического и других (Шайда, 2014). Развитие в рамках высшей школы профессионального мышления будущих специалистов поможет решить проблему подготовки востребованных на современном рынке труда высококвалифицированных специалистов,

которые принимают решения и несут за них ответственность, актуализируют, демонстрируют гуманитарные и моральные аспекты своей деятельности, способны к самостоятельному саморазвитию и самообразованию (Моляко, 1978; 2007).

Особую значимость в сфере образования и науки получили социолого-управленческие концепции «управления знаниями» и «управление социализацией». В соответствие с этим усилилась потребность в тех направлениях социальной диагностики, которые могли бы эффективно измерять интеллектуальные качества индивида, группы, организации, оценивать когнитивный потенциал сотрудников, уровень развития и зону их компетентности.

Социальная и психологическая диагностика интеллектуально-когнитивной направленности стала важнейшей характеристикой любого объекта социального управления, причем актуальным становится не ситуативный, не выборочный, а системно-диагностический анализ персонала. На этом пути необходимо решить регулярные диагностические процедуры, адекватные методы, методики диагностической оценки, системы показателей, в которых она будет выражена. Подобные проблемы системной диагностики невозможно решить, если не будет построена системная модель самого интеллекта, на измерение которого и нацелена вся логика и практика социальной диагностики интеллектуального потенциала индивидов и организаций (Гальперин, 1976; Дружинин, 2001).

Такие диагностические практики получили развитие и в Украине, хотя наиболее традиционной остается неформализованная процедура аттестации персонала. Иногда встречается сочетание формализованной и неформализованной аттестационной оценки. Но даже и в традиционной аттестационной процедуре усиливается интерес к оценке интеллектуальных характеристик сотрудников. В этом ряду стоят потребности оценки: знаний, навыков, умений; степени соответствия знаний занимаемой должности и квалификации; когнитивные и личностные черты, востребованные для должности; практический интеллект в профессиональной деятельности; компетенции, в которых, среди социально-психологических качеств профессиональной деятельности, присутствует оценка интеллекта в принятии решений и стили познавательной и поведенческой, информационно-аналитической деятельности сотрудников. Таким образом, актуальным выступает проблема построения теоретической модели профессионального мышления и ее диагностики.

2 Методологические основы диагностики интеллектуально-когнитивной направленности студентов на основе анализа вербальных индикаторов.

Психосоциальная диагностика интеллектуально-когнитивной направленности является специфической надстройкой в системе контроллинга профессиональной подготовки и должна формироваться на междисциплинарной основе. При этом методологическая роль должна оставаться за социологией управления, а логические, психологические и когнитивные (различные в каждой сфере деятельности) методики оценки должны выступать как системно согласованная, инструментальная основа контроллинга в развитии интеллектуального потенциала сотрудников. При этом следует отметить, что оценка интеллектуального потенциала студентов должна соответствовать предметному содержанию будущей профессиональной деятельности.

Мы исходили из того, что слово есть индикатором развития интеллекта. Эта идея не нова, ее сформулировал Л. С. Выготский в работе «Мышление и речь». Слово и есть в сознании то, что, по выражению Л. Фейербаха, абсолютно невозможно для одного человека и возможно для двух. Оно есть самое прямое выражение исторической природы человеческого сознания. Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле воды. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания (Выготский 1999: 337). Здесь следует сказать о том, что в конечном итоге мышление и язык образуют единую, неразрывную систему, в основе которой две точки зрения: генетическая – согласно которой язык неразрывно связан с возникновением мышления; и функциональная – в основе лежит предположение, что язык и мысль едины, и их существование взаимно предполагаемо, а развитие происходит параллельно. В то же время нельзя сказать, что язык и мысль равнозначны. Рассуждения об их связи строятся на основе философии развития мышления. Для каждой из сторон существуют самостоятельные законы развития и функционирования, у каждой из систем собственное содержание. На основе этого выделяют следующие отличия: нельзя представить четкое видение окружающего мира как соотношение – «мысль-слово». Самым ярким выражением этого является то, что речевое воспроизведение мысли кардинально различается для каждого существующего языка. Если мышление состоит из умозаключений, суждений и понятий, то в речи структурными частями являются: слово, фонема, предложение и др. Мышление, с точки

зрения философии, есть отражение объективной действительности, показывая существующие образы с различной детализацией стремиться к точному познанию существа предметов и явлений. В то время как язык полученную информацию обличает в форму знания. Используя для этого свои определенные средства, он (язык) наиболее четко отражает содержание окружающего мира. Речь развивается, как составная часть культуры, под влиянием общественных норм и законов. А развитие мышления происходит под влиянием конкретных способностей к познанию, которыми обладает субъект (Выготский, 1982; 1999).

Принципиально важным является построение теоретической модели интеллектуальной сферы личности. Нам импонирует подход Г. Н. Артамонова относительно исследования соотношения продуктивности/контрпродуктивности на трех уровнях интеллекта: словесно-логическом, теоретическом, мировоззренческом (Артамонов, 2009, 2016). Этот исследователь наводит следующую характеристику трехуровневой модели интеллекта.

Словесно-логический интеллект характеризуется интеллектуальной перцепцией, смысловым конструированием, композицией многомерных смыслов, вербальным интеллектом, логическим интеллектом, когнитивным содержанием.

Теоретический интеллект характеризуется пониманием косвенных смыслов, идеационными схемами, классификацией, порождением идей, интеллектуальным вниманием, предикацией личностных суждений, волевыми качествами интеллекта, идейностью личностных суждений, выражением мысли в суждении, продуктивностью суждения, разумностью суждения, зрелостью и компетентностью суждений. *Мировоззренческий интеллект включает:* нравственный интеллект, мировоззренческие «картины мира», рефлекссию, эстетическую сторону интеллекта, мировоззренческие взгляды, структуры мировоззрения: убеждения, структуры мировоззрения: вера, аксиологическую сторону интеллекта.

Интеллект – сложно разветвленная, многомерная система. Разнообразные тестовые системы, возникавшие на протяжении столетия охватывали ту или иную, но достаточно узкую область, измерения которой не позволяют делать выводы об интеллекте в целом. Поскольку исследование нацелено на системную оценку, постольку в измерительный комплекс включается большое количество методик и, при интерпретации понятий, необходимо выделить: 1) кластеры индикаторов, в которые

включаются обобщенные индикаторы, 2) внутри кластера - позиционные индикаторы, под которые подводятся более дифференцированные индикаторы, определяющие те или иные качества и свойства, 3) внутри позиционных индикаторов - операционализированные индикаторы - индикаторы нижнего уровня, представляющие основной инструмент измерения в контент-анализе.

Согласуя выше приведенную модель мышления с характеристикой профессионального мышления студентов, можно констатировать следующее. Профессиональное мышление студентов формируется как профессиональная умственная способность, которая позволяет осмысливать, анализировать, обобщать, сравнивать, оценивать практику, делать великие открытия, активно, творчески и эффективно осуществлять их реализацию. Учитывая результаты обработки студентами научной литературы, можно выделить параметры профессионального мышления будущего специалиста: способность анализировать явления окружающей действительности и факты их целостности, взаимосвязи и взаимозависимости; способность соотносить профессиональные действия с заданиями и результатами конкретной ситуации; способность осуществлять в единстве анализ и синтез явлений и процессов, различать истинность и неистинность; способность наблюдать генезис взаимовлияния определенных процессов и явлений; способность использовать в мыслительной практике все типы и способы мышления; способность отказываться от шаблонов и стереотипов, которые существуют, находить новые оценки, обобщения, подходы, действия; способность в теории и практике двигаться в обратном направлении; способность использовать теорию и новые идеи в практическом, творческом поиске; способность соотносить тактические и стратегические действия; способность использовать на практике логику фактов и убедительную аргументацию в диалоге; способность проявлять умственную гибкость и оперативность.

Из всех известных видов мышления мы выбрали для нашего исследования именно продуктивность, которая на наш взгляд играет большую роль в работе специальностей технического направления. Этот вид мышления характеризуется высокой новизной своего продукта, своеобразием его получения; существенным влиянием на умственное развитие. Продуктивность мышления обеспечивает самостоятельность решения новых задач, глубокое усвоение знаний, быстрый темп их овладения и переноса в относительно новые условия, что актуально в наше время.

Исходя из вышеизложенной постановки проблемы и рассмотрения методологических основ диагностики интеллектуально-когнитивной направленности студентов, нами были сконструированы и модифицированы несколько методик психологического анализа вербальных индикаторов в исследовании продуктивности профессионального мышления студентов.

3 Методики психологического анализа вербальных индикаторов в исследовании продуктивности профессионального мышления студентов.

Мы в своих исследованиях использовали следующие методики, сконструированные на основе вышеизложенной методологии: 1) Методика оценки развития мышления на основе личностного и процессуального критериев (сокращенное название – «Аксио-когнитивная оценка мышления» (АксиКОМ); 2) Методика исследования перцептивной идеации «Идеации абстрактных и конкретных изображений»; 3) Методика «Исследование интеллектуальных чувств: Восстановление метафорических смыслов»; 4) Методика диагностики идеации «Толкование пословиц».

Методика АксиКОМ ориентирована на исследование мышления личности на основе многомерного анализа свободных ассоциаций, определяет многомерность структуры мышления, в том числе склонности к творчеству, характеризующееся продуктивностью мышления. Остальные три методики («Идеация», «Метафорические смыслы» и «Пословицы») ориентированы на исследование перцептивной идеации.

В психологии интеллекта закрепились практика использования тестов. Однако тесты могут применяться только к четко очерченной задаче, связанной с достаточно узкой областью. Широкие понятия, описывающие те или иные общие способности или качества умственного поведения нельзя тестировать. В этом случае вступают в силу логико-методологические ограничения. Качества и способности ума доступны не тестированию, а только анализу, который завершается довольно общими оценками, которые с одной стороны носят качественный характер, а с другой - допускают количественное описание. Идеация - это выявление сущности предмета в процессе интуитивно-созерцательной процедуры. Именно эта процедура идеации гарантирует целостность и абсолютность. Перцепция – это чувственное восприятие внешних предметов человеком. Таким образом, мы измеряли продуктивность мышления, которому способствовали развитие интуитивного чувства студентов и их прошлый опыт.

3.1 Методика «Аксио-когнитивная оценка мышления» (АксиКОМ)

Для исследования продуктивности мышления нами была выбрана Методика оценки развития мышления на основе личностного и процессуального критериев (сокращенное название – «Аксио-когнитивная оценка мышления» (АксиКОМ) автор А. С. Куш) (Куш, 2008, 2015; 2016). Она используется для диагностики в том числе склонности к творчеству, характеризующемуся продуктивностью мышления. Эта методика определяет многомерность структуры мышления. Оборудование: лист бумаги, на котором испытуемые пишут слова; специальный бланк для количественной обработки слов-индикаторов, написанных каждым испытуемым.

Методика состоит из написания испытуемым на листе бумаги слов-индикаторов, которые свободны по выбору, и которые затем анализируются исследователем по соответствующим критериям.

На выполнение задания испытуемым отводится 35 минут. В среднем языковая производительность колеблется в пределах от 150 до 300 слов. Результаты определяются путем количественной обработки слов-индикаторов, которые вносятся в специальный бланк для количественной обработки – таблицы анализа слов-индикаторов для определения структуры мышления. Слова-индикаторы распределяются в таблице по содержательно-грамматическим критериям. Количественные показатели переводятся в качественные, определяются 3 уровня развития каждого из 15 параметров структуры мышления: высокий, средний, низкий уровень.

Для определения уровня все параметры с исходных данных были переведены в проценты, где: низкий уровень от 0% до 11,2%; средний - от 11,3% до 22,6%; высокий - от 22,7% до 33,3%.

3.2 Методика исследования перцептивной идеации «Идеации абстрактных и конкретных изображений».

Методика исследования перцептивной идеации «Идеации абстрактных и конкретных изображений» направлена на выявление уровня продуктивности мышления студентов (Автор Г. Н. Артамонов) (Артамонов, 2009, 2016).

В данной методике предоставляются 2 набора изображений: абстрактные символические изображения и художественные изображения (картины) с абстрактным и конкретным содержанием изображаемого. Лимит времени: 10 минут на 12 изображений.

Сформулированная идея должна: 1) зафиксировать главное (центральные смыслы, основополагающие элементы), 2) целостно охватить все содержание изображаемого - не упустить вторичных, третичных значимых элементов (или сюжетных линий картины).

Методика ориентирована на оценку характера связи интеллектуально-перцептивных семантических полей и психологосемантики - связи между осмыслением образов восприятия и их словесным формулировкам.

При этом внимание обращалось на уровень обобщения, тип обобщения (мировоззренческий уровень, концептуально-теоретический уровень, эмпирический обобщенный уровень и уровень эмпирической предметности или единичности), на полноту охвата всех элементов изображения, на умение выделять существенные, главные элементы, согласование их с элементами второстепенными .

Подобные задачи инструментально решаются на основе ассоциативного метода (Дж. Диз), метода семантического дифференциала, техники оценки субъективного семантического пространства.

При обработке результатов сначала необходимо было проанализировать ответы по типичности (типичные, малотипичные, атипичные и за пределами всякого понимания). Затем исходя из этих данных малотипичные и атипичные относили к продуктивности и обозначали знаком «+» (2-3 балла), а другие относили к контрпродуктивности и обозначали знаком «-» (1-0 баллов).

3.3 Методика «Исследование интеллектуальных чувств: Восстановление метафорических смыслов».

Методика «Восстановление метафорических смыслов» выявляет уровень интеллектуальных чувств, входящих в состав продуктивности мышления студентов (Автор Г. Н. Артамонов) (Артамонов, 2009, 2016). Характер внутренних состояний и их

внешнего выражения наблюдался при решении задач по методике «Восстановление метафорических смыслов».

В этой методике использовались афоризмы, которые выражены на ярком метафорическом языке. Афоризм делился на две части: определяющее слово и определение. Если афоризм содержал два мнения, то он делился на четыре части. Например, афоризм В. О. Ключевского «характер - это власть над собой, талант - власть над другими». В список слов, которые определяются, заносились слова «характер» и «талант», и два, определение заносились в другой список самостоятельными строками и приводились в «спутанности последовательности».

Эта методика конструировалась таким образом, чтобы опора на логику была минимизирована, чтобы максимальная линия успеха была связана с «чувством смысла», а не с логикой понятия.

С 17 слов - 15 имели по два-три-четыре варианта определений. Эта сторона задачи раскрывалась только через 5-7 минут, когда исследуемые решили около 1/3 задачи. Тупик многозначности и многовариантности вызвал рост психического напряжения во второй стадии решения.

Испытуемые не знали, что им будет зачтено как правильный ответ любое решение, если подобранный ими вариант высказывания осмысленный, то есть если его можно рассматривать как допустимое высказывание. Равное количество баллов начислялось за правильно угаданный афоризм и за вымышленный уже исследуемыми, если их афоризм есть грамматически допустимым предложением, не противоречит здравому смыслу и является допустимой метафорой (возможным аллегорическим обобщением). Таким образом определялась продуктивность мышления студента. Критерий оценки включает в себя известную меру интуитивизма. Испытуемые, по ученическому стереотипу, искали «одно решение».

У студентов сначала возникало напряжение – творческий подъем, а позже творческий подъем переходил в психическое напряжение, связанное с неопределенностью выбора.

Почти все слова допускали вариативное определение, но, если исследуемый 2-3 раза давал альтернативные дефиниции (не авторские), то сталкивался с тем, что другие решения становилось строить все труднее и труднее и, наконец, наступал момент, когда половине слов из списка нечего было подставить в списке определений – истощается

смысловое поле, в этих случаях, рост психического напряжения становилось самым высоким и исследуемые прибегали к нелепым формулировкам, противоречащим даже грамматическому согласованию.

При обработке результатов правильным и допустимым решением мы ставили +5 баллов, за недопустимо 3 балла со знаком «-», по не решенным заданиям 1 со знаком «-».

3.4 Методика диагностики идеации «Толкование пословиц».

Методика «Толкование пословиц» выявляет уровень социальной значимости и продуктивности мышления (Автор Г. М. Артамонов) (Артамонов, 2009, 2016).

Пословицы можно рассматривать как сформированные социокультурные нормативы, по которым в общественном мнении и литературе существует традиционное понимание - нормативные смыслы. Они оказываются критериями для оценки различных аспектов успешности и не успешности толкования.

Исследование мышления по методике «толкование пословиц» - это классический подход в психодиагностике.

Частым недостатком является упрощенный подбор стимульного материала: часто привлекаются банальные, общеизвестные пословицы, содержание которых чаще всего очевидно, имеет малую когнитивную сложность, содержание эмпирически существенно (недостаточно абстрактно), и многим уже знакомо заранее.

Еще один недостаток: фигурируют одни и те же наборы пословиц в исследовании мышления взрослых, детей и в клинической психиатрии, что не является корректным.

В нашем случае подбор пословиц осуществлялся по принципу возрастающей сложности, растущего уровня абстрактности, по фактору новизны (редко употребляемые). В наборе пословиц присутствуют: 1) относительно простые (20%) с небольшим уровнем многозначности; 2) многозначные абстрактные, допускающие контаминации различных символических образов (60%); 3) когнитивно сложные, более абстрактные, имеющие мировоззренческую направленность (20%). Стимульный материал представлен набором пословиц.

Вот некоторые из них: *Глупо счастье, а умному напасть; рок головы ищет; деньги проводом, а люди родом; улица прямая, а дом кривой; не всё по затылку, ино и по*

головке; пошел по шерсть, а вернулся стриженный; одна у вола была песенка и ту переняли; душа не терпит, так сердце возьмет; семь топоров вместе лежат, а две прялки врозь; живем рано, а сею поздно, голосом танцует, а ногами поет; собаку съел, только хвостом подавился; передумаешь умом, так волосы дыбом; пришла беда - не гнушаются и ею; из песка веревки вьет; в лесу рубят, а в мир щепки летят; разум не велит, так ума не спрашивай; смех смехом, а шутки в сторону; рука легкая была бы шея крепкая; терпи, голова, в кости скована; с одной мучки, и не одной ручки; на свой ум не надейся, а за чужой не держись; любой знакомый, а ходы вокруг; кто на грани сечения, то и в понятия иди; из сундука кладовая пропала; село переехало поперек мужика; ртом смотрит - ничего не слышит; мирская шея жилистая: тянется не рвется; курочка бычка родила, поросенок яичко снес; вольному воля, ходячему путь; ключ сильнее замка; сердце без тайны - пустая грамота; сердце с горчицей, душа с чесноком; баба с печи летит, 77 дум передумает; на него стихотворение нашло.

При обработке результатов каждое толкование пословицы анализировалось по каждому из четырех параметров: точность смыслового фокуса - нелепость; существенность - эмоциональное замещение смысла; обобщенность - эмпирическое упрощение; глубина - ложное обобщение. Первый параметр относился к продуктивности (1-4 балла со знаком «+»), второй - к контрпродуктивности (1-4 балла со знаком «-»).

Выбор методов исследования, который представлен, играет важную роль в проведении объективного анализа эмпирических данных и формулировании общих выводов. Психодиагностические методики должны четко отражать уровень креативности и идеи, входящих в состав продуктивности мышления студентов. Учтено, что методики исследования должны быть близкими по смыслу, но разными по форме, обеспечивает разносторонность исследования, повышает достоверность и надежность экспериментальных данных.

Таким образом, профессиональное мышление студентов рассматривается нами как профессиональная умственная способность, которая позволяет осмысливать, анализировать, обобщать, сравнивать, оценивать практику, делать великие открытия, активно, творчески и эффективно осуществлять их реализацию. Ведущим параметром здесь является продуктивность мышления, которая может быть изучена с помощью методов психологического анализа вербальных индикаторов.

Учитывая результаты применения описанных выше психодиагностических методик, можно сделать следующие выводы.

Выводы

1. Проанализировав теоретические исследования отечественных и зарубежных психологов относительно особенностей продуктивности мышления студентов нами был сделан вывод. В отечественной психологии особенности продуктивности мышления были описаны в трудах: Бы. Г. Ананьева, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожеца, Г. С. Костюка, А. М. Леонтьева, А. А. Люблинской, Н. А. Менчинської, Ю. А. Самарина, Б. М. Теплова, Н. М. Шардакова, П. А. Шеварева, Д. М. Узнадзе, Л. Л. Гурова, С. Л. Рубинштейна и других. В зарубежной психологии исследованием этого феномена занимались такие ученые как: А. Бэн, Д. Гартли, И. Гербарт, Т. Рибо, Н. Вертгаймер, В. Келер, К. Коффка, А. Вейс, Э. Газри, Же. Леб, Бы. Скиннер, Э. Торндайк и другие.
2. Принципиально важным является построение теоретической модели интеллектуальной сферы личности. Нам импонирует подход Г. Н. Артамонова относительно исследования соотношения продуктивности/контрпродуктивности на трех уровнях интеллекта: словесно-логическом, теоретическом, мировоззренческом. Словесно-логический интеллект характеризуется интеллектуальной перцепцией, смысловым конструированием, композицией многомерных смыслов, вербальным интеллектом, логическим интеллектом, когнитивным содержанием. Теоретический интеллект характеризуется пониманием косвенных смыслов, идеационными схемами, классификацией, порождением идей, интеллектуальным вниманием, предикацией личностных суждений, волевыми качествами интеллекта, идейностью личностных суждений, выражением мысли в суждении, продуктивностью суждения, разумностью суждения, зрелостью и компетентностью суждений. Мировоззренческий интеллект включает: нравственный интеллект, мировоззренческие «картины мира», рефлекссию, эстетическую сторону интеллекта, мировоззренческие взгляды, структуры мировоззрения: убеждения, структуры мировоззрения: веру, аксиологическую сторону интеллекта. Построенная теоретическая модель диагностики структуры мышления нами рассматривается как взаимодействие механизмов процессуальности и идеации. Высоким уровнем процессуальности является креативность мышления,

возникает в результате умственной деятельности в проблемной ситуации, при решении задачи и характеризуется своей оригинальностью и разносторонностью. Продуктивность мышления - это многомерный процесс, который рассматривается как взаимодействие нескольких механизмов, в том числе идеации и креативности. Идеация включает в себя несколько элементов: перцепцию, интеллектуальное чувство и социальную значимость, а креативность взаимодействует с идеацией как интегрирующий механизм.

3. На основании построенной теоретической модели был создан комплекс психодиагностических методик изучения продуктивности профессионального мышления студентов на основе анализа вербальных индикаторов интеллектуальной активности. В состав этого комплекса вошли: методика оценки развития мышления на основе личностного и процессуального критериев (Аксио-когнитивная оценка мышления» (АксиКОМ)) (по А. С. Куцу), методика «Идеации абстрактным и конкретным изображений» (по Г. Н. Артамонову), методика «Исследование интеллектуальных чувств: Восстановление метафорических смыслов» (по Г. Н. Артамонову), методика «Толкование пословиц» (по Г. Н. Артамонову).

Литература:

- 1 Артамонов¹, Г. Н. (2009): *Теория интеллекта: монография*. М.: ГУУ.
- 2 Артамонов², Г. Н. (2009): *Теория умственной сферы: монография*. М.: ГУУ.
- 3 Артамонов, Г. Н. (2016): *Системное управление развитием интеллектуального потенциала учащейся молодежи* : дис. ... докт. социол. наук: спец. 22.00.08 Социология управления/ Г. Н. Артамонов. М.: ГУУ.
- 4 *Большой психологический словарь* (2003) / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК.
- 5 Выготский, Л. С. (1982): *Проблемы общей психологии. Собрание сочинений в 6 т.* М.: Педагогика.
- 6 Выготский, Л.С. (1999): *Мышление и речь*. М.: Из-ство «Лабиринт».
- 7 Гальперин, П. Я. (1976): *Введение в психологию*. М.: МГУ.
- 8 Дружинин, В. Н. (2001): *Психология. Учебник для гуманитарных вузов*. СПб.:

Питер.

- 9 Кудрявцев Т. В. (1975): *Психология технического мышления*. М.: Педагогика.
- 10 Куш, О. С. (2008): Психологічні умови розвитку творчого мислення особистості. – In: *Науковий вісник: зб. наук. праць Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К.Д. Ушинського*. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського . – № 10-11. – С. 270-278.
- 11 Куш¹, О. С. (2015): *Методика оцінки розвитку мислення на основі особистісного і процесуального критеріїв (Методика «Аксіо-когнітивна оцінка мислення (АксіКОМ)»)*. Свідectво на науковий твір № 58459, реєстрац. від 05.02.2015
- 12 Kuš², O. (2015): Psychologické podmínky rozvoje tvůrčího myšlení studentů středních odborných škol prostřednictvím her na hrdiny. – In: *Sborník příspěvků ze 14. ročníku mezinárodní konference konané ve dnech 20. – 22. května v Praze. Psychologie práce a organizace 2015*. Praha: MATFYZPRESS UK MMF, 2015. s.163-175.
[Электр.ресурc]. URL: <https://sites.ff.cuni.cz/kpskonference/wp-content/uploads/sites/87/2016/01/Psychologie-prace-2015-text.pdf>
- 13 Kuš³, O. (2016): Psycholingvistická analýza lexikální produktivity jednotlivce podle metodiky axikom (rozbor na základě ruštiny a češtiny). – In: *AUSPICIA, Recenzovaný vědecký časopis pro otázky společenských a humanitních věd*, Ročník XIII, číslo 2, s.173-181[Электр. ресурc]. URL: <https://vsers.cz/wp-content/uploads/2017/02/Auspicia-2-2016.pdf>.
- 14 Kuš⁴, O. (2017): Psychografický model osobnosti podnikatele ve výukových technologiích středního odborného studia. – In: *Sborník příspěvků z 16. ročníku mezinárodní konference PPaO konané ve dnech 24. – 25. května 2017 ve Zlíně*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, s.320-333. [Электр.ресурc]. URL: https://ppao.upol.cz/wp-content/uploads/2016/02/sbornik_ppao_2017_v6_mh_final.pdf
- 15 Моляко, В. А. (1978): *Психология творческой деятельности*. К.: Знание.
- 16 Моляко, В.А. (2007): *Творческая конструктология (пролегомены)*. К.: «Освита України».
- 17 *Психология. Словарь* (1990). / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат.
- 18 Рубинштейн, С. Л. (1999): Самосознание личности и ее жизненный путь - In: *Основы общей психологии*. СПб.: Питер.

- 19 Шайда А. Г. (2014): К проблеме изучения профессионального мышления будущих учителей. [Электронный ресурс] – In: *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*, 2014, №12. URL: <http://www.jurnal.org/articles/2014/psih12.html>

Presvedčenie učiteľa a výučba gramatiky angličtiny

Luboš Masaryk

Úvod

Táto štúdia je súčasťou môjho dizertačného projektu, ktorý sa zameriava na presvedčenie učiteľov a učenie sa gramatiky objavovaním pri výučbe angličtiny ako cudzieho jazyka na stredných školách (ISCED 2 a 3) na Slovensku. Slovenská maturitná skúška z cudzích jazykov sa skladá z troch častí – externého testu, písomnej formy internej časti a ústnej formy internej časti. Druhá časť externého testu – použitie jazyka – testuje gramatiku a lexiku, kde učiaci sa musia analyzovať tri texty a vybrať vhodné gramatické štruktúry na doplnenie. Od roku 2009 učiaci sa dosahujú najnižšiu úspešnosť v tejto časti testu na oboch úrovniach, B1 aj B2¹ (NÚCEM 2009: 21). Navyše, NÚCEM² (2009: 23) vykazuje problémy pri používaní gramatiky a jazykových štruktúr aj v písomnej forme internej časti³.

Výsledky týchto správ naznačujú možnosť, že učiaci sa nie sú dostatočne zapojení a aktívni pri výučbe gramatiky angličtiny. Keďže učitelia sú tí, ktorí volia spôsoby a metódy výučby, je dôležité poznať ich presvedčenie o jednotlivých prístupoch k výučbe gramatiky, porovnať toto presvedčenie s ich činnosťami vo výučbe a preskúmať dôvod možných rozdielov medzi presvedčením a tým, čo sa odohráva vo výučbe.

Cieľom tejto štúdie je oboznámiť čitateľov s problematikou výučby gramatiky cudzích jazykov na stredných školách, predstaviť niektoré základné pojmy s tým súvisiace a predstaviť niektoré štúdie a ich výsledky, ktoré sa danou problematikou doteraz zaoberali.

1 Vymedzenie pojmov

1.1 Presvedčenie učiteľa (*teachers' beliefs*)

Presvedčenie učiteľa je často diskutovaná téma v oblasti výskumu a výučby cudzích jazykov najmä v zahraničnej literatúre, čo je možno vidieť v prácach napríklad Borga (1998; 1999), Breana et al. (2001) a Hosovej a Kekeca (2014), ktorí naznačujú, že presvedčenie učiteľa má vplyv na rozhodnutia, ktoré učitelia robia vo výučbe vzhľadom na voľbu vyučovacej metódy

¹ Jazykové úrovne podľa SERR

² Národný ústav certifikovaných meraní SR

³ Podobné zistenia boli uvedené aj v správach NÚCEMu z nasledujúcich rokov, kedy rozdiel medzi úspešnosťou dosiahnutou v testovaní receptívnych zručností (písanie a čítanie) a použitím jazyka (gramatika a lexika) bol v priemere až 19% (viď Správa o výsledkoch EČ a PFIČ MS, NÚCEM z rokov 2015, 2016, 2017, 2018).

či zadávania inštrukcií. Podľa Borga (2003) presvedčenie učiteľa je súčasťou väčšieho pedagogického systému, ktorý Borg (1998: 9) definuje ako „presvedčenie, vedomosti, teórie, domnienky a postoje, ktoré učitelia majú o rôznych aspektoch ich práce“. Richardsonová (1996) uvádza, že presvedčenie učiteľa predstavuje prepojenie medzi výučbou a názormi, a myšlienkami učiteľov, ktoré učitelia pokladajú za správne. Podobne aj Verloop et al. (2001) vnímajú presvedčenie učiteľa ako osobné hodnoty a ideológie učiteľov. Williamssová a Burden (1997) navyše tvrdia, že presvedčenie učiteľa je kultúrne viazané, formované v mladom veku a odolné voči zmenám. Podľa Breena et al. (2001: 473) presvedčenie učiteľa ovplyvňuje aj to, „ako učitelia zorganizujú interakciu medzi učiacim sa, učiteľom a učivom v konkrétnej triede s konkrétnymi zdrojmi“.

V česko-slovenskom kontexte sa stretávame s pojmom pedagogické myslenie učiteľov, ktoré podľa Průchu (2009) zahŕňa subjektívne teórie, učiteľovo vedomie, učiteľovo poňatie výučby a učiteľovo myslenie. Ďalší pojem, ktorý sa vyskytuje v česko-slovenskom kontexte je pojem učiteľovo poňatie výučby, ktorý Mareš et al. (1996: 12) vnímajú ako „základ pre učiteľovo uvažovanie o pedagogickej skutočnosti a pre jeho správanie“. V súvislosti s presvedčením učiteľa Švec (2014) používa pojem subjektívne teórie učiteľov, ktorý predstavuje komplexnú premennú, ktorá zahŕňa učiteľove názory, postoje, presvedčenie a emócie vzťahujúce sa k výučbe.

Na základe vymedzenia týchto pojmov a vzhľadom na vyššie uvedené definície možno považovať česko-slovenské pojmy za pojmy nadradené pojmu presvedčenia učiteľa. Skúmanie presvedčenia učiteľa je dôležité nielen pre pochopenie voľby vyučovacích metód, ale aj pre profesijný rast a rozvoj učiteľov (Borg 1999).

1.2 Gramatika v cudzojazyčnej výučbe

Úloha gramatiky vo výučbe cudzích jazykov a spôsob výučby gramatiky je často diskutovaná téma v oblasti výskumu a výučby cudzích jazykov. Na začiatok je dôležité vymedziť samotný pojem gramatika, ktorá býva definovaná z rôznych pohľadov. Cooková (2001: 19) uvádza, že viacerí lingvisti považujú gramatiku „za kľúčovú oblasť jazyka, okolo ktorej sa sústreďujú ostatné oblasti jazyka ako výslovnosť či slovná zásoba“. Podobne aj Swan (2005: xix) opisuje gramatiku ako „pravidlá, ktoré nám ukazujú ako kombinovať, usporiadať, alebo zmeniť slová, aby sme komunikovali správny význam“. Z didaktického pohľadu gramatické formy vyjadrujú význam, ktorý je vytvorený kombináciou slovnej zásoby, gramatiky, času, miesta a možnosti výberu (Ur 2012: 76). Harmer (2007: 33) pri opisovaní gramatiky tiež hovorí o možnosti výberu

jednotlivých gramatických vlastností – osoba, číslo, čas, atď.. Z jeho pohľadu gramatika predstavuje aplikovanie tohto výberu na tvorbu viet.

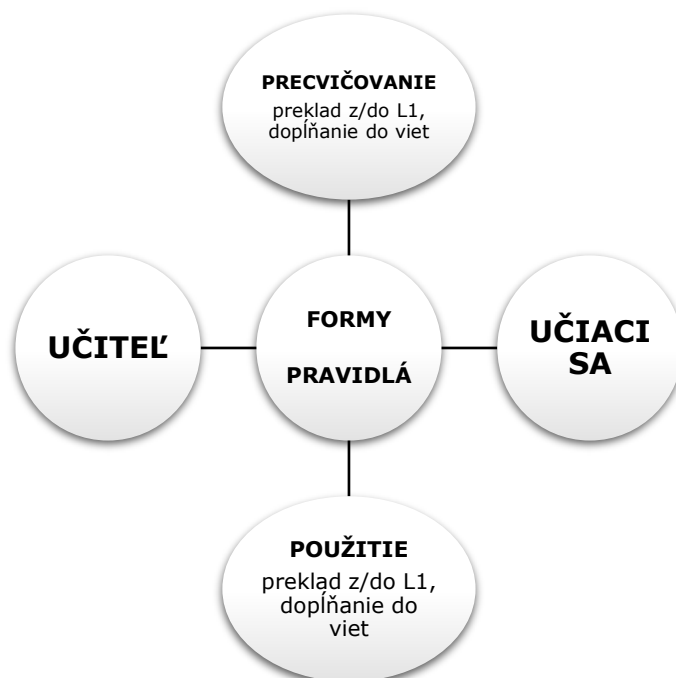
Niektorí autori (napr. Hedge 2000; Thornbury 2005; Cullen 2008; Lee/Schallert/Kim 2015) diskutujú o dôraze, ktorý je kladený na gramatiku vo výučbe cudzích jazykov. Hedgová (2000: 143) tvrdí, že vo výučbe cudzích jazykov u viacerých učiteľov gramatika a gramatické cvičenia tvoria podstatnú časť vyučovacej hodiny. Takéto hodiny cudzích jazykov sú prevažne zamerané na učiteľa a na precvičovanie foriem a pravidiel. Podobne uvažuje aj Thornbury (2005: 4), ktorý sa zamýšľa nad potrebou použitia gramatiky v každej komunikačnej situácii. Thornbury (2005) tvrdí, že použitie gramatiky závisí od sociálnej vzdialenosti (*social distance*), teda od toho, či účastníci komunikácie zdieľajú všeobecné vedomosti (*shared knowledge*). Podľa neho použitie gramatiky závisí aj od kontextu, v ktorom sa účastníci komunikácie nachádzajú a ten následne znižuje potrebu použitia gramatiky v komunikácii (2005: 4).

Na strane druhej niektorí autori zdôrazňujú potrebu výučby gramatiky v cudzojazyčnom vzdelávaní. Napríklad Greenbaum a Nelson (2002) prirovnávajú učenie sa jazyka k učeniu sa ako funguje ľudské telo, za účelom pochopenia samých seba. Podľa nich výučba gramatiky pomáha učiacim sa pochopiť podstatu jazyka, ktorej pochopenie im pomôže používať jazyk oveľa efektívnejšie. Podobne aj Cullen (2008) zdôrazňuje dôležitosť gramatiky v cudzojazyčnom vzdelávaní. Cullen (2008: 221) tvrdí, že „bez gramatiky sú učitelia odkázaní výhradne na lexiku a bezprostredný kontext kombinovaný s gestami“ a ďalšími prvkami neverbálnej komunikácie. Okrem toho, Lee et al. (2015) dodávajú, že výučba gramatiky cudzích jazykov pomáha učiacim sa dosiahnuť vyššiu úroveň jednotlivých jazykových kompetencií.

Učitelia cudzích jazykov vnímajú gramatiku ako oblasť jazyka, ktorú nie je jednoduché vyučovať a môže pôsobiť zastrašujúco ako na učiteľa, tak na učiacich sa. V práci Borga (1998: 9) možno vidieť snahu interpretovať a analyzovať „výučbu gramatiky v cudzojazyčnej triede z pohľadu osobného pedagogického systému učiteľa“. Vo všeobecnosti údaje, ktoré získal, ukazujú, že väčšina učiteľov vníma gramatiku ako podstatnú oblasť ich práce. Učitelia v jeho štúdiách (Borg 1998, 1999) zdôvodňovali toto vnímanie tým, že (a) učitelia sa očakávajú precvičovanie gramatiky na hodinách cudzích jazykov; (b) výučba gramatiky poukazuje na chyby, ktoré učitelia sa robia; (c) výučba gramatiky umožňuje učiteľovi meniť tempo hodiny; (d) precvičovanie gramatiky upevňuje pochopenie gramatiky učiacimi sa a učiteľovi ponúka diagnostické informácie o učiacich sa a ich potrebách.

1.3 Výučba gramatiky a učenie sa gramatiky objavovaním (*discovery grammar learning/ guided discovery*)

V súčasnosti existujú viaceré prístupy k výučbe gramatiky cudzích jazykov. Tradičná výučba gramatiky (viď obrázok 1) je stále považovaná za dôležitú súčasť výučby cudzích jazykov. Pri tomto spôsobe výučby sa pozornosť učiacich sa upriamuje na formy a štruktúry jazyka a prezentujú sa im gramatické pravidlá (Mohammed 1993: 59). Okrem toho, učitelia sú väčšinou pasívni účastníci výučby a sú mechanicky učení fakty o jazyku (Turek 2010: 387). Niektorí učitelia stále považujú precvičovanie gramatických foriem a preklad do materinského jazyka za dôležité súčasti výučby gramatiky, ktoré podľa nich pomáhajú učiacim sa pochopiť a osvojiť si daný cudzí jazyk (Masaryk 2012). Tradičná výučba gramatiky reflektuje na teórie behaviorizmu, ktoré podľa Lightbowna a Spadovej (2006: 34) zdôrazňujú memorovanie a formovanie návykov. Navyše, podľa nich, tieto teórie boli v sedemdesiatych rokoch považované za neadekvátne pre osvojovanie cudzích jazykov (2006: 35). Podľa Petrovitza (1997: 203) tento spôsob výučby pomôže učiacim sa zvládať rôzne doplnkové úlohy, kde majú doplniť správny tvar slovesa, ktorý majú v zátvorke, ale to neznamená, že daný cudzí jazyk ovládajú a vedia ho používať.



Obrázok 1. Schéma tradičného spôsobu výučby gramatiky.

Aj keď sa takýto spôsob výučby gramatiky môže zdať rýchly, efektívny a účinný, štúdie Petrovitza (1997), Nunana (1998) či Andersona (2006) zdôrazňujú potrebu kontextu⁴ vo výučbe gramatiky angličtiny. Nunana (1998) tvrdí, že namiesto prezentovania gramatiky formou izolovaných viet a úloh, ktoré sa zameriavajú na opakovanie a manipuláciu s gramatickými javmi, učiaci sa potrebujú „príležitosti, aby videli systematické vzťahy, ktoré existujú medzi formou, významom a použitím jednotlivých gramatických štruktúr“ (1998: 102). Nunan (1998) ďalej uvádza, že gramatika a kontext spolu často súvisia a to tak, že kontext a účel komunikácie ovplyvňujú výber gramatických štruktúr.

Na základe prečítanej literatúry, výskumných štúdií z oblasti výučby gramatiky angličtiny (napr. Borg 1999; Woolley/Benjami/Williams Woolley 2004; Svalberg 2005; Moini 2009; Phipps/Borg 2009) a aj vlastného výskumu v rámci diplomovej práce (Masaryk 2012) považujem učenie sa objavovaním⁵ za aktuálnu a diskutovanú tému vo výučbe cudzích jazykov. Tento prístup k výučbe je často používaný vo výučbe prírodovedných predmetov a reflektuje na konštruktivistické teórie, ktoré podľa Tureka (2010: 387) patria medzi „najmodernejšie, najvplyvnejšie a najvýznamnejšie smery v didaktike“. Podľa Tureka (2010) sa konštruktivizmus snaží prekonať tradičný spôsob výučby a predstavuje skôr spôsob uvažovania, ako jednoznačnú pedagogickú koncepciu. Štepánik (2015) ďalej uvádza, že aplikovanie konštruktivismu do výučby vyžaduje činnosti učiteľov a učiacich sa, ktoré zdôrazňujú nerutinné a nemechanické aktivity a aktívne zapojenie učiacich sa do vyučovacieho procesu. Woolleyová et al. (2004) uvádzajú, že konštruktivistické prístupy sú preferované aj v štátnych vzdelávacích štandardoch napr. vo Veľkej Británii či Spojených štátoch amerických. Tiež ich možno vidieť aj v Štátnom vzdelávacom programe pre gymnáziá (ISCED 3) Slovenskej republiky, či Rámcovom vzdelávacom programe pre gymnáziá Českej republiky.

V didaktike cudzích jazykov je učenie sa objavovaním označované za techniky, ktoré sa nachádzajú medzi deduktívnym a induktívnym prístupom k výučbe a v ktorých je dôraz na formu kombinovaný s vyvodzovaním z príkladov (Gollin 1998: 88). Podľa Gollinovej (1998) pri tomto spôsobe výučby učiteľ navodí kontext alebo situáciu a s využitím kontrolných otázok zisťuje porozumenie formy, významu a použitia danej gramatickej štruktúry (viď obrázok 2). Gollinová (1998) ďalej uvádza, že učiaci sa pracujú v pároch alebo malých skupinách a aktívne riešia úlohy, nezávisle od učiteľa.

⁴ Anderson (2006: 102) opisuje kontext ako „tie časti vety, odstavca alebo textu atď. nachádzajúce sa v tesnej blízkosti daného slova alebo úryvku, ktoré určujú jeho presný význam“. Anderson uvádza, že kontext je kľúčom k porozumeniu.

⁵ Tiež označované aj ako bádateľsky orientovaná výučba.



Obrázok 2. Schéma učenia sa gramatiky objavovaním.

2 Výskumy zaoberajúce sa presvedčením učiteľa

Táto kapitola predstavuje niektoré súčasné výskumné štúdie z oblasti skúmania presvedčenia učiteľa a spôsobov výučby gramatiky angličtiny ako cudzieho jazyka. Vzhľadom na to, že viaceré štúdie (napr. Richardson 1996) naznačujú prepojenie medzi presvedčením učiteľov a ich činnosťami vo výučbe, v tomto prehľade budú zahrnuté štúdie, ktoré skúmajú (a) presvedčenie učiteľov o spôsobe výučby gramatiky a (b) činnosti učiteľov pri výučbe gramatiky. Z pohľadu mojej dizertačnej práce sa prevažne zaujímam o dva konkrétne spôsoby výučby gramatiky – tradičný spôsob výučby a učenie sa gramatiky objavovaním.

Štúdie, prezentované v tomto prehľade boli publikované v akademických žurnáloch zameraných na vzdelávanie. Tieto výskumy boli uskutočnené v rôznych sociálnych a pedagogických kontextoch, či už v jednojazyčných alebo mnohojazyčných triedach. Bolo problematické nájsť štúdie, ktoré by priamo súviseli s cieľom môjho pripravovaného výskumu zameraného na výučbu gramatiky na stredných školách (ISCED 2 a 3). Všetky prezentované výskumy boli publikované v anglickom jazyku. Výskumné štúdie sú v tejto práci rozdelené do troch hlavných skupín podľa zamerania a cieľa výskumu.

2.1 Štúdie zamerané na rozdiely medzi presvedčením učiteľov o gramatike a ich činnosťami vo výučbe

V tejto kapitole predstavujem štúdie, ktoré zisťovali, porovnávali a popisovali vzťah medzi presvedčením učiteľov a ich činnosťami vo výučbe. Tieto štúdie používali kvantitatívne aj kvalitatívne výskumné metódy, s rôznym počtom respondentov.

Cieľom štúdie Borga (1998, 1999), Phippsa a Borga (2009) bolo preskúmať vzťah medzi presvedčením učiteľov a ich činnosťami vo výučbe. Tieto štúdie boli uskutočnené v rôznych kultúrnych kontextoch a vzdelávacích inštitúciách, takmer všetci učitelia, ktorí sa štúdií zúčastnili, boli rodení používatelia angličtiny a skúsení učitelia angličtiny ako cudzieho jazyka. Metóda pozorovania bola použitá na zistenie spôsobu a priebehu výučby gramatiky. Následne informácie získané z týchto pozorovaní boli použité pri interview.

Podobný prístup použili aj Uysal a Bardakci (2014), ktorí vo svojom výskume tiež porovnávali presvedčenie učiteľov a ich činnosti vo výučbe týkajúce sa výučby gramatiky. Ich výskumu sa zúčastnili náhodne vybraní učitelia angličtiny ako cudzieho jazyka v Turecku. Zúčastnení učitelia neboli rodení používatelia angličtiny a pôsobili na štátnych základných školách. Vo výskume boli použité dotazníky a následne boli urobené interview s vybranými učiteľmi.

Výsledky týchto štúdií ukázali, že presvedčenie učiteľov nenaznačuje to, akým spôsobom budú pristupovať k výučbe gramatiky v triedach. Učiteľ v Borgovej štúdii (1998) zakladal svoje rozhodnutia na pocity, ako učitelia sa budú reagovať na jednotlivé aktivity v konkrétnej triede. Ďalšia učiteľka z Borgovej štúdie (1999) uviedla, že napriek tomu, že preferovala učenie sa objavovaním, vo výučbe používala rovnako deduktívny prístup aj induktívny prístup k výučbe gramatiky. Rovnako aj učiteľka z Phippsovej a Borgovej štúdie (2009) využívala viac tradičný spôsob výučby gramatiky, aj keď učenie sa objavovaním považovala za ideálny spôsob výučby gramatiky. Podobne aj učitelia, ktorí sa zúčastnili dotazníkového výskumu Uysala a Bardakciho (2014), uprednostňovali tradičný spôsob výučby gramatiky, ich presvedčenie bolo prevažne konzervatívne a boli presvedčení, že angličtina sa nedá naučiť bez toho, aby bola gramatika vysvetlená a precvičená.

Záverov týchto štúdií ukazujú, že učitelia zakladali svoje rozhodnutia (a) na ich predchádzajúcich skúsenostiach s učením sa a výučbou cudzích jazykov; (b) na presvedčení, že učitelia sa na rôznych jazykových úrovniach očakávajú a potrebujú výklad gramatiky; (c) na externých faktoroch, za ktoré bola považovaná prevažne časová náročnosť spájaná s učením sa

objavovaním - tak na prípravu, ako aj na samotnú prácu v triede; (d) na ich presvedčení, že učenie sa gramatiky objavovaním učiaci sa vnímajú prevažne ako precvičovanie receptívnych zručností, než ako učenie sa gramatiky; (e) na kultúre a systéme vzdelávania v danej krajine.

2.2 Štúdie porovnávajúce presvedčenia začínajúcich a skúsených učiteľov o gramatike a ich činnosti vo výučbe

Ďalší pohľad na presvedčenie učiteľov a ich činnosti vo výučbe poskytujú štúdie, ktoré porovnávali začínajúcich učiteľov a skúsených učiteľov. Woolleyová et al. (2004) navrhli nástroj na meranie presvedčenia učiteľa (*the Teacher Beliefs Survey*)⁶, ktorý „meria zmeny v presvedčení učiteľa vzťahujúce sa na konštruktivistické a tradičné prístupy k výučbe“ (2004: 320). Tento dotazník bol pilotovaný v Pensylvánii, USA, na 61 študentoch učiteľstva a 137 skúsených učiteľoch. Cieľom tejto pilotáže bolo porovnať presvedčenie týchto dvoch skupín učiteľov. Výsledky ukázali, že presvedčenie študentov učiteľstva bolo prevažne „poznačené pozorovaním ich vlastných učiteľov“ (2004: 327), zatiaľ čo presvedčenie skúsených učiteľov bolo založené na ich teoretických a praktických pedagogických vedomostiach a skúsenostiach.

Rovnaké zistenia priniesla aj prípadová štúdia Farrella a Bennisovej (2013), ktorá sa uskutočnila na jazykovej akadémii pre dospelých v Kanade a zúčastnili sa jej jeden skúsený a jeden začínajúci učiteľ angličtiny ako cudzieho jazyka. Dáta pre túto štúdiu boli zbierané počas jedného týždňa z rôznych zdrojov pre každého účastníka výskumu - nezúčastnené pozorovanie; interview, ktoré sa konali pred a po výučbe; dotazník. Dotazník sa zameriaval na tri oblasti a to (a) účinnú výučbu cudzích jazykov; (b) spôsob prezentovania gramatiky; (c) precvičovanie gramatiky. Obidvaja učitelia v tomto dotazníku vyjadrili „silnú podporu induktívnemu prístupu, v porovnaní s deduktívnym prístupom, založenú na presvedčení, že pravidlá, ktoré sú objavené sa uchovávajú dlhšie“ (2013: 166).

Výsledky prípadovej štúdie Farrella a Bennisovej (2013) odhalili, že presvedčenie skúseného učiteľa bolo vo väčšine v súlade s jeho činnosťami vo výučbe. Naopak, činnosti vo výučbe začínajúceho učiteľa sa výrazne rozchádzali s jeho presvedčením. Podľa Farrella a Bennisovej (2013) začínajúci učiteľ vo veľkej miere experimentoval s rôznymi prístupmi a technikami vo výučbe a zakladal svoje rozhodnutia na tom, čo učiaci sa chceli. Na strane druhej, skúsený učiteľ svoje rozhodnutia zakladal na svojich pedagogických vedomostiach a skúsenostiach a na tom, čo učiaci sa potrebovali.

⁶ Pre podrobný popis tohto dotazníka vid' Woolleyová a kol. (2004: 321-327).

2.3 Štúdiá skúmajúca vplyv intervencie na výučbu gramatiky angličtiny

Ako jedna z podstatných štúdií pre moju dizertačnú prácu, z pohľadu výskumného designu ako aj z pohľadu zamerania výskumu, sa javí prípadová štúdia z Libanonu, ktorú uskutočnila Svalbergová (2005). V tejto štúdii Svalbergová hodnotila vhodnosť prístupu zvyšovania povedomia⁷ na výučbu gramatiky v konkrétnom pedagogickom kontexte. Jej štúdie sa zúčastnili štyria stredoškolskí učitelia. Intervencia spočívala v tom, že títo učitelia po dobu štyroch týždňov implementovali súbor úloh na zvyšovanie povedomia zameraných na gramatiku do svojej výučby. Svalbergová následne analyzovala názory učiteľov a reakcie učiacich sa.

Výsledky Svalbergovej (2005: 183) výskumu upozorňujú na (a) rozdiely medzi terminológiou používanou v rámci aktivít na zvyšovanie povedomia a terminológiou používanou štátnym vzdelávacím programom; (b) časovú náročnosť týchto aktivít; (c) nezodpovedané otázky učiacich sa počas týchto aktivít. Napriek týmto výhradám, učitelia vyjadrili podporu indukčivnému prístupu k výučbe gramatiky, analytickej povahe úloh a aktívneho zapojenia učiacich sa. Rovnako aj reakcia učiacich sa bola pozitívna, vo výučbe spolupracovali a boli motivovaní. Učitelia uviedli, že postupne pozorovali zvyšujúci sa záujem učiacich sa o tieto úlohy (2005: 177-179).

Záver

V tejto štúdii som predstavil hlavné oblasti môjho dizertačného projektu, ktorý sa zaoberá spôsobmi výučby gramatiky angličtiny ako cudzieho jazyka na stredných školách na Slovensku so zameraním na učiteľov. Rovnako som predstavil niektoré kľúčové štúdie, ktoré sú podstatné či už pre zistenia, ktoré priniesli alebo z hľadiska výskumného designu. Ako tieto výskumy ukázali, spôsob výučby gramatiky je v súčasnosti aktuálna a diskutovaná téma v oblasti výučby cudzích jazykov. Vzhľadom na to, že neboli nájdené štúdie, ktoré by sa zaoberali touto problematikou na Slovensku alebo v Českej republike, vidím to ako priestor pre môj dizertačný výskum. Na základe správ NÚCEMu usudzujem, že táto téma by si zaslúžila aj väčší záujem odbornej verejnosti hlavne na Slovensku. Verím, že pre čitateľov, ktorí nie sú bližšie oboznámení s problematikou výučby gramatiky cudzích jazykov je tento článok prínosný.

⁷ Zvyšovanie povedomia (*consciousness-raising*) je definované ako termín označujúci „snahu primäť učiacich sa uvedomovať si existenciu špecifických lingvistických prvkov v danom cudzom jazyku“ (Ellis 1997: 85). Svalbergová (2005: 171) chápe zvyšovanie povedomia ako „snahu primäť učiacich sa vnímať, ako sa jazyk používa bez ohľadu na to, či mali o tom predchádzajúce vedomosti“.

Bibliografia

- 1 Anderson, Jeff (2006): Zooming in and zooming out: putting grammar in context into context. -In: *The English Journal*, 28-34.
- 2 Borg, Simon (1998): Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study. -In: *TESOL Quartely*, 9-38.
- 3 Borg, Simon (1999): Teachers' theories in grammar teaching.- In: *ELT Journal*, 157-167.
- 4 Borg, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. -In: *Language Teaching*, 81-109.
- 5 Breen, Michael, Hird, Bernard, Milton, Marion, Oliver, Rhonda, & Thwaite, Anne (2001): Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices.- In: *Applied Linguistics*, 470-501.
- 6 Cook, Vivian (2001): *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- 7 Cullen, Richard (2008): Teaching grammar as a liberating force.- In: *ELT Journal*, 221-230.
- 8 Ellis, Rod (1997): *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- 9 Farrell, Thomas S.C., & Bennis, Karen (2013): Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: a case study.- In: *RECL Journal*, 163-176.
- 10 Gollin, Jacqueline (1998): Key concepts in ELT.- In: *ELT Journal*, 88-89.
- 11 Greenbaum, Sidney/Nelson, Gerald (2002): *An introduction to English grammar*. London: Pearson Education.
- 12 Harmer, Jeremy (2007): *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- 13 Hedge, Tricia (2000): *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- 14 Hos, Rabia, & Kekec, Mustafa (2014): The mismatch between non-native English as a foreign language (EFL) teachers' grammar beliefs and classroom practices.- In: *Journal of Language Teaching and Research*, 80-87.
- 15 Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V. (1996): *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita

- 16 Masaryk, Ľuboš (2012): Teachers' perception and attitude to an inductive / discovery approach to the teaching of grammar in secondary schools in Slovakia. (nepublikovaná diplomová práca). Brighton: University of Sussex.
- 17 Mohammed, Abdel -Moneim M. (1993): Towards a learner-centred technique of teaching grammar.- In: *The Language Learning Journal*, 59-63.
- 18 Moini, M. Raouf (2009): The impact of EFL teachers' cognition on teaching foreign language grammar.- In: *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 141-164.
- 19 NÚCEM. (2009): *Vyhodnotenie externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky v školskom roku 2008/2009. Záverečná správa*. Dostupné na: Národný ústav certifikovaných meraní:
http://www.nucem.sk/documents//25/maturita_2009/vysledky_a_vyhodnotenie/Vyhodnotenie_EC_a_PFIC_MS_09__NUCEM.pdf
- 20 Nunan, David (1998): Teaching grammar in context. – In: *ELT Journal*, 101-109.
- 21 Petrovitz, Walter (1997): The role of context in the presentation of grammar. In: *ELT Journal*, 201-207.
- 22 Phipps, Simon, & Borg, Simon (2009): Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices.- In: *Science Direct*, 380-390.
- 23 Průcha, Jan (2009): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2016): Dostupné na: Výskumný pedagogický ústav v Praze:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- 24 Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. -In: J. Sikula, *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Simon and Schuster Macmillan.
- 25 Short, Megan (2011): An exploration of teachers' beliefs about grammar.- In: T. Le, Q. Le, & M. Short, *Language and literacy education in a challenging world* (pp. 79-89). Hauppauge: Nova Sciece Publishers.
- 26 Svalberg, Agneta M.-L. (2005): Consciousness-raising activities in some Lebanese English language classrooms: teacher perceptions and learner engagement. -In: *Language Awareness*, 170-190.

- 27 Swan, Michael (2005): *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press. *Štátny vzdelávací program pre gymnáziá*. (2018): Dostupné na: Štátny pedagogický ústav SR: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/statny_vzdel_program_pre_gymnazia.pdf
- 28 Štěpaník, Stanislav (2015): Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka.- In: *Čeština doma & ve světě*, 11-22.
- 29 Švec, Vlastimil (2014): *Znalostní báze učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- 30 Thornbury, Scott (2005): *Uncovering grammar*. Oxford: Macmillan.
- 31 Turek, Ivan (2010). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- 32 Ur, Penny (2012): *A Course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 33 Uysal, Hacer H./Bardakci, Mehmet (2014): Teacher beliefs and practices of grammar teaching: focusing on meaning, form, or forms?- In: *South African Journal of Education*, 1-16.
- 34 Verloop, N., Van Driel, J./Meijer, P. (2001): Teacher knowledge and the knowledge base of teaching.- In: *International Journal of Educational Research*, 441-461.
- 35 Williams, Marion/ Burden, Robert (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 36 Woolley, Sandra L., Benjamin, Woan-Jue. J., & Williams Woolley, Anita (2004): Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning.- In: *Educational and Psychological Measurement*, 319-330.

К использованию аутентичных материалов при обучении устному переводу

Богуслава Немцова

В последние десятилетия расширяются деловые контакты и потребность в сотрудниках и специалистах, владеющих свободно как минимум двумя иностранными языками, нормами ведения деловой переписки и деловых переговоров и обладающих знаниями о культуре и обычаях соответствующих регионов все время растет.

С целью подготовки специалистов данного профиля была на философском факультете Западночешского университета в г. Пльзень (Чешская Республика) разработана бакалаврская учебная программа «Иностранные языки в сфере профессиональной коммуникации» (Cizí jazyky pro komerční praxi). Обучение по программе продолжается три года и кроме английского языка студенты по выбору изучают еще один иностранный язык - немецкий, русский или французский язык. Подготовку студентов ведут три языковые кафедры факультета (кафедра германистики и славистики, кафедра романских языков, кафедра английского языка и литературы). Выпускники устраиваются на работу на предприятиях, в государственных учреждениях, банках. Следует отметить, что программу можно на факультете отнести к традиционным, потому что первые студенты поступили на учебу уже в 1998/1999 гг.

В учебную программу входят дисциплины экономического профиля, далее страноведение и литература (в соответствии с изучаемым языком), дисциплины, рассчитанные на углубление и расширение знаний языка (речевая практика)¹ и знаний языка специальности (работа с научным текстом, комплексный анализ текста). В программу включены лингвистические дисциплины (фонетика и фонология, морфология, синтаксис, лексикология, стилистика). На заключительном этапе обучения важное место отводится обучению деловой корреспонденции и деловому языку, в том числе ведению деловых переговоров, и устному и письменному переводам, как дисциплинам комплексным. Курсы устного и письменного переводов предназначены для студентов третьего курса и рассчитаны на два семестра.

¹ Об участии в международном культурно-образовательном проекте «Глобальное понимание» см. (Mišterová: 2016).

В дальнейшем мы остановимся на курсе устного перевода. Следует подчеркнуть, что на сегодняшний день методика преподавания устного перевода представляет собой довольно мало разработанную область дидактики, несмотря на весомый вклад российских переводоведов (В. Н. Комиссаров, Л. К. Латышев, В. И. Провоторов, Р. К. Миньяр-Белоручев, И. А. Алексеева, Е. В. Аликина, В. А. Митягина, А. Н. Усачева и др.). Из чешских переводоведов следует упомянуть теоретические работы И. Ченьковой, М. Хрдлички, Е. Хрдиновой, В. Вилимека, из немецких авторов дидактику устного перевода, разработанную Ульрихом Кауцом.

Однако многие вопросы в области обучения устному переводу остаются до сих пор дискуссионными. В связи с этим необходимо отметить, что на протяжении долгого времени методика преподавания устного перевода сводилась к разработке системы упражнений и заданий (лексических и грамматических), цель которых заключалась в формировании необходимых навыков и умений. Только в последние десятилетия в связи с развитием когнитивной лингвистики изменяется и подход к обучению устному переводу.

Изучив доступную дидактическую литературу, мы выяснили, что авторами предлагаются различные способы организации занятий. Наиболее распространенными являются тематический подход и организация занятий в зависимости от вида устного перевода.

Тематический подход находит отражение в многих учебниках по устному переводу. Учебники исходят в большинстве случаев из публицистических или научных текстов и их основной целью являются углубление и расширение словарного запаса студентов на выбранные авторами учебников темы (международные отношения, банковское дело, страхование, культура, фильм, здравоохранение и т.д.). «Недостаток» учебников можно усматривать в их «отвлеченности» от реальной ситуации, так как учебники сосредоточиваются на приобретении студентами языковой компетенции (расширение словарного запаса, овладение терминологией данной области, упражнения по трансформации), но другим компетенциям, в которых переводчик нуждается, отводится минимальное внимание. Конечно, знание лексики играет важную роль, но нам кажется, что более методически целесообразным является обучение способам и навыкам самостоятельного составления разнообразных терминологических глоссариев и работе с электронными словарями и другими источниками информации, так как понятно, что все области человеческой деятельности охватить на занятиях нельзя.

Второй способ организации занятий по устному переводу основывается на видах устного перевода и студенты обучаются, например, переводу с листа, абзацно-фразовому переводу, последовательному переводу одностороннему/двухстороннему с записью и наконец, синхронному переводу.

При обучении устному переводу мы выбрали второй подход и исходим из предположения, что переводчик является медиатором, посредником между двумя мирами, между двумя культурами. Вслед за А. Н. Усачевой (2012: 40) общую переводческую компетенцию мы понимаем как компетенцию, включающую в основном следующие составляющие: языковую, личностную, когнитивную и прагматическую (межкультурную). На курсе по устному переводу предполагаем, что языковая компетенция в значительной мере сформировалась еще до начала обучения собственно переводу. К личностной компетенции можно отнести такие профессионально значимые личностные характеристики, как: стрессоустойчивость, способность к концентрации и распределению внимания, желание и умение анализировать факты, высокую способность к запоминанию, значительный объем памяти, способность к прогнозированию и анализу сообщения, умение поддерживать личный контакт, т. е. качества, которые студентам свойственны или нет. Изучение когнитивной составляющей и ее выделение связано с развитием когнитивной лингвистики и анализом речемыслительных процедур и выходит за рамки лингвистического исследования. Как отмечает А. Н. Усачева (2012: 47), когнитивные исследования проводятся на основании современных представлений о структуре памяти и происходящих в ней процессах поиска, активации и деактивации информации. Последняя выделенная нами составляющая – межкультурная – заключается в знаниях социальной и культурной среды коммуникантов, которые студенты получают и расширяют в течение всей учебы в вузе.

И так, при обучении устному переводу нам представляется важным не только дальнейшее расширение и углубление языковых знаний, т. е. развитие языковой компетенции, но и развитие когнитивной компетенции, заключающееся в развитии способности заниматься одновременно несколькими когнитивными процессами, как например, прослушивание текста на исходном языке, его декодирование и одновременное кодирование на языке перевода в случае синхронного перевода или прослушивание текста и одновременное ведение переводческой записи в случае последовательного перевода. Данной цели мы стараемся достичь при помощи

моделирования реальных ситуаций, используя аутентичные тексты, источником которых является в большинстве случаев Интернет. Одновременно мы отдаем себе отчет в том, что роль переводческих упражнений по развитию навыков техники речи (тренинг техники речи, мнемотехника, тренинг памяти, тренинг навыка переключения, компрессия, трансформация и др.) нельзя недооценивать.

Отбор аутентичных текстов проводится нами в зависимости от изучаемой студентами специальности с учетом того, что целью обучения бакалавров на нашей кафедре является подготовка не переводчиков-специалистов, а специалистов, у которых переводческая компетенция является лишь дополнительной. Вслед за Н. Р. Афанасьевой (2015: 92) мы придерживаемся того мнения, что важным критерием использования материала на занятиях по устному переводу является критерий т. наз. «переводческого реализма», т. е. используются только те тексты, которые в реальной жизни подвергаются устному переводу.

Таким образом, в учебную программу включаются нами такие жанры текстов, как, например, доклады на конференции, выступления на ярмарках/выставках, открытие выставки/ярмарки, приветствие, новогоднее обращение президента, беседа, интервью (последовательный перевод с записью). Студенты должны научиться в рамках занятий вести себя как в реальной ситуации перевода. Кроме того, мы стараемся найти всегда параллельные тексты на обоих языках. В связи с тем, что на занятиях в одной группе присутствуют носители и русского, и чешского языков, получается, что при переводе одного и того же текста часть студентов переводит с родного языка на иностранный, затем как другая часть студентов - с иностранного языка на родной.

Однако, при составлении программы сталкиваемся иногда с тем, что есть тексты и материалы, которые, хотя их и следует в программу курса включить, в свободном доступе не отыскать. Это касается, в основном, деловых переговоров. Конечно, нет компании, которая публиковала бы переговоры, проводимые со своими деловыми партнерами. Поэтому приходится преподавателю прибегать к компромиссным решениям, и работать с материалом не аутентичным, а материалом, опубликованном в учебнике. Однако и в работе с текстом по учебнику можно усматривать то преимущество, что студенты сами выступают в качестве представителей компаний, ведущих переговоры. И один студент переводит на русский/чешский язык.

Занятия по устному переводу проводятся нами в языковой лаборатории, оборудованной компьютерами, на которых установлена для обучения иностранным языкам специально разработанная система/программа SMART CLASS+ (ROBOTEL), предоставляющая возможность не только проигрывания аудио- и видеоматериалов, но и самостоятельной работы всей группы (как, например, прослушивание и внезапное повторение текста всеми студентами за оратором – т. наз. «эхо» - повтор) и возможность записи результатов перевода всех студентов. Полученные записи подвергаются нами на занятиях дальнейшему анализу и обсуждению.

Согласно Л. К. Латышеву (2001: 106 – 111), к основным умениям и навыкам, необходимым во всех видах устного перевода, являются следующие:

- а) знание наиболее употребительных переводческих соответствий и автоматизированный навык их употребления
- б) умение без напряжения воспринимать на слух иноязычную речь
- в) хорошее владение техникой устной речи (хорошая дикция, интонационно правильное оформление высказывания, достаточная громкость произношения)
- г) умение быстро перефразировать высказанное
- д) хорошая оперативная память, т. е. умение удерживать в памяти исходный текст до тех пор, пока он не будет переведен (в зависимости от вида устного перевода).

С целью развития вышеприведенных умений и навыков мы и составляем программу курса по устному переводу. Так как умение воспринимать на слух иноязычную речь является при устном переводе ключевым, мы начинаем именно с тренинга аудирования.

1 Перевод с листа

Согласно Л. К. Латышеву (2001: 111), перевод с листа занимает промежуточное место между устным и письменным переводом, с одной стороны, и между синхронным и несинхронными видами устного перевода, с другой стороны.

С письменным переводом объединяет перевод с листа возможность восприятия исходного текста оригинала, которое происходит на визуальной основе. Таким образом,

перевод с листа дает переводчику возможность многоразового восприятия, что его и существенно отличает от других видов устного перевода.

С синхронным переводом перевод с листа объединяет то, что и при переводе с листа имеет место одновременность восприятия и репродуцирования. Разница только в том, что при переводе с листа исходный текст воспринимается зрительным путем, в отличие от синхронного перевода, при котором исходный текст воспринимается по акустическому каналу.

Перевод с листа является одним из видов устного перевода, с которого и начинаем занятия. Преимущество усматриваем прежде всего в том, что у студентов возможность восприятия исходного текста оригинала в письменной форме. Однако, в некоторых случаях данный факт является не преимуществом, а скорее наоборот. Это связано с умением/с неспособностью студентов быстро прочесть текст и ориентироваться в нем. Работая с распечатанным текстом и записью данного текста, мы одновременно тренируем и быстрое чтение и восприятие текста на слух.

Одним из материалов, с которым мы на занятиях начинаем работать, является новогоднее обращение президента. Мы начинаем работу с обращения бывшего президента России Дм. Медведева (новогоднее обращение к гражданам РФ, произнесенное в 2011 г.) и затем, переходим к новомуднему обращению президента Чешской Республики М. Земана (декабрь 2015).

Прежде чем начать работу над текстом, наминается день выступления президента, сравнивается Новый год в Чешской Республике и в РФ и способ его празднования, необходимо напомнить о должности президента РФ и повторить фамилии президентов России и сроки их полномочий. Можно, конечно, поговорить и о сроке, на который президент России/Чешской Республики избирается, о дате проведения последних президентских выборов, кандидатах, участвующих в данных выборах. Вся информация углубляет общеизвестные знания студентов, или знания, приобретенные на первом курсе в рамках дисциплины Страноведение.

К преумуществам данных выступлений можно отнести, прежде всего, медленный темп речи, выразительное произношение оратора, употребление общепонятной лексики стандардизированных оборотов, как, например, обращение (*Уважаемые граждане России! Дорогие друзья!, Vážení a milí spoluobčané!*), желание (*Milí přátelé, šťastný a veselý nový rok! , Счастья вам! С новым, 2012 годом!*).

Новогоднее обращение к гражданам России – Дм. Медведев (31 декабря 2011 года)²

Уважаемые _____ России! Дорогие друзья!

Через несколько мгновений прозвучат куранты, и мы поздравим друг друга с Новым годом. Сейчас в каждом доме праздничное _____ и совершенно особая атмосфера.

По традиции в эти минуты мы провожаем уходящий год. Он был непростым, но завершается для нашей страны благоприятно. И это _____ нашей с вами совместной работы. Каким будет наступающий год, тоже зависит от нас самих.

Ровно 20 лет назад мы в первый раз встречали Новый год в стране с именем Россия – именем, прославленным деяниями наших великих предков, которые смогли на протяжении веков собрать огромную и очень сильную _____, создать великую страну. И наш долг – сохранить её, построить передовое государство, где всем нам будет комфортно жить и интересно работать.

Да, мы все разные. Но именно в этом наша _____. Как и в умении слышать, понимать и уважать друг друга, вместе преодолевать любые трудности и добиваться успеха.

Дорогие друзья! Новый год уже совсем рядом. Пора открывать шампанское и загадывать желания. И в эту ночь я желаю _____ и благополучия вам и вашим близким, желаю, чтобы в вашей жизни была _____, чтобы исполнились все ваши мечты.

Верьте в себя, а я верю в каждого из вас. И всё у нас _____!

Счастья вам!

С _____! С новым, 2012 годом!

Следует отметить, что выступление М. Земана отличается большим объемом и употреблением не только общепонятной лексики, но и особых эпитетов, авторских неологизмов (*novodůchodci, starodůchodci, blbá nálada, odšpuntovat ekonomiku, vymanit*

² Новогоднее обращение к гражданам России 2012 [online]. Dostupné z: <http://kremlin.ru/transcripts/14193>

ekonomiku ze svěřací kazajky škrtících opatření minulých pravicových vlád), клише, которые представляют проблемы не только при переводе на русский язык, но и при понимании текста (особо для носителей русского языка).

Vánoční poselství prezidenta republiky Miloše Zemana (26. prosince 2015)³

Vážení a milí spoluobčané,

setkáváme se opět po roce, abychom společně přemýšleli o událostech, které se v tomto roce uskutečnily. Stejně jako v lidském životě, i v životě naší republiky jsou to události radostné i méně radostné, ale jsem velmi rád, že těch radostnějších je podstatně víc.

Začnu tou první. S výjimkou Malty je Česká republika na prvním místě v Evropské _____ z hlediska růstu své ekonomiky. Je to veliký úspěch a chtěl bych za něj poděkovat našim zaměstnancům, našim zaměstnavatelům a chtěl bych také ocenit českou _____ za její hospodářskou politiku. Jak řekl ministr financí, vláda „odšpuntovala ekonomiku“, a já bych k tomu jenom dodal, že ji vymanila ze svěřací kazajky škrtících opatření minulých pravicových vlád.

Druhou dobrou zprávou je to, že podle našich statistiků _____ mzda, měsíční mzda, vzrostla o tisíc korun. A je dobře, když je hospodářský růst doprovázen i růstem životní úrovně. Týká se to ostatně i našich starobních _____, kteří příští rok budou mít ubohou valorizaci čtyřicet korun měsíčně, ale v roce 2017 by měli získat, bez započtení inflace, třetinu růstu průměrné mzdy, tedy minimálně tři sta korun. Přál bych si jenom, aby tato částka byla pro všechny, protože jinak by se prohluboval rozdíl mezi starodůchodci a novodůchodci.

No a poslední dobrá zpráva se týká _____. Jsme na druhém místě v Evropské unii hned za Německem, pokud jde o nízkou míru nezaměstnanosti. A protože současně přibyla i volná pracovní místa, věřím, že ti, kdo opravdu chtějí pracovat, svoji práci najdou. To ovšem neplatí pro ty, kdo práci odmítají, aniž by k tomu měli vážné zdravotní důvody. Podporuji růst minimální _____, ale nepodporuji růst sociálních dávek, protože se domnívám, že právě nůžky rozevírající se mezi minimální mzdou a sociálními

³ Vánoční poselství prezidenta republiky Miloše Zemana [online]. Dostupné z:

<https://www.novinky.cz/specialy/dokumenty/390260-dokument-vanocni-poselstvi-prezidenta-republiky-milose-zemana.html>

dávkami mají lidi nutit k užitečné a v budoucnosti i dobře placené práci. Kromě toho některé sociální dávky jsou naprosto nesmyslné. Například státní příspěvek na bydlení jenom vytvořil ubytovny a obchod s chudobou.

Celkově tedy můžeme říci, že skončila _____ nálada a že je důvod pro opatrný a kritický optimismus, pro pozitivní očekávání, které je důležitým psychologickým faktorem ekonomického _____, a že je také důvod, abychom se na sebe také občas usmáli, jako já teď na vás, protože s úsměvem jde všechno líp.

.....

Работу мы начинаем с объяснения некоторых слов, о которых можно предположить, что с ними студенты до сих пор не встречались (*куранты, уходящий год, наступающий год*). Затем мы переходим к аудированию. Студенты слушают выступление и в текст записывают пропущенные в тексте слова (см. выше). Затем следует контроль. После контроля мы слушаем текст во второй раз и у студентов задание повторять текст за оратором (т. наз. «эхо»-повтор) – сначала, опираясь на текст, затем без опоры. Цель упражнения – тренинг по рецептивным навыкам аудирования. Последний этап – подготовка перевода текста + перевод текста. Учащиеся подчеркивают в тексте незнакомые им слова. Вместе мы объясняем незнакомые слова и стараемся найти соответствующий эквивалент, напоминаем и повторяем слова уже знакомые и их эквиваленты на языке перевода, т. е. слова и словосочетания, с которыми все учащиеся уже на занятиях встречались (*Evropská unie, růst ekonomiky, zaměstnanec, zaměstnavatel, ministr financí, hospodářský růst, růst životní úrovně, valorizace, inflace, důchodce, průměrná mzda, nezaměstnanost, volná pracovní místa*).

Как уже упоминалось выше, выступление президента М. Земана отличается особыми конструкциями, которые иногда трудно понять. Преимуществом на этом этапе работы с текстом является смешанная группа студентов, когда носители исходного языка объясняют значение, а носители языка перевода, с большим чувством языка, большей языковой интуицией сумеют подобрать лучший вариант перевода. После обсуждения трудностей следует перевод, который записывается, все студенты переводят одновременно. Затем прослушиваем один два перевода и обсуждаем допущенные студентами ошибки.

Таким образом, работая над текстом, преследуем следующие цели:

- 1 тренинг по рецептивным навыкам аудирования
- 2 способность распределения внимания между слуховой/зрительной рецепцией и продукцией текста на исходном языке
- 3 способность распределения внимания между слуховой/зрительной рецепцией и продукцией текста на языке перевода, т. е развитие навыка переключения с исходного языка на язык перевода

2 Синхронный перевод

Следующим типом текста, с которым учащиеся могут на практике встретиться, это открытие ярмарки/конференции. Тексты данного типа предназначены для перевода с листа, для абзацно-фразового перевода или для синхронного перевода

На занятиях мы опять работаем с параллельными текстами. На чешском языке это открытие Международной машиностроительной ярмарки, с которым выступил президент М. Земан в октябре 2016 г. в г. Брно.⁴

Vážený pane předsedo Senátu, vážený pane předsedo vlády, vážení členové vlády, excellence, dámy a pánové,

i já děkuji za _____ a jsem rád, že profilujícím tématem letošního veletrhu je právě _____ s Čínskou lidovou republikou. Chtěl bych ocenit synergický efekt, založený na společném úsilí vlády, prezidenta, Jihomoravského kraje i města Brna, protože to, že dnes tady máme asi 150 čínských _____ a asi 500 čínských hostů, otvírá novou etapu ve spolupráci obou ekonomik.

Vím, že u některých lidí, několika účastníků tohoto veletrhu, stále ještě převažuje představa Číny jako producenta levných textilií. Chtěl bych upozornit, že v celkové struktuře čínského exportu jsou textilie 7 procent. Čína je dnes technologickou velmocí a jak jsme viděli v jejích _____, velmocí, která dokáže budovat rozsáhlou dopravní infrastrukturu, špičkovou technologii a je také největším _____ na světě. Málo už se ví, že například

⁴ Prezident ČR Miloš Zeman na zahájení veletrhu [online]. Dostupné z:

<http://www.bvv.cz/msv/aktuality/prezident-milos-zeman-na-zahajeni-veletrhu/>

v sousedním Německu je Čína největším zahraničním investorem a není důvod, aby takovým investorem vedle investorů ze země _____ unie a Spojených států nebyla i u nás.

Takže co říci závěrem? Popřejme si, abychom překonali společným úsilím politické překážky, které někdy brzdí ekonomickou spolupráci. Vzpomeňme na náš zbrojařský _____, který byl utlumen v době pacifistických nálad, což vedlo jenom k tomu, že zbrojařské zahraniční firmy uspořádaly na naši počest slavnostní recepci a potom rychle obsadily námi uvolněné trhy. Neopakujme tedy tyto chyby, nenechme se vytlačit ze zahraničních trhů a naopak pomáhejme našemu exportu, ale i zahraničním investicím v zájmu budoucího, dlouhodobě udržitelného _____ české ekonomiky.

Děkuji vám za vaši pozornost.

Мы поступаем одинаково, как и в случае новогоднего обращения:

- 1) знакомство с Выставочным центром в г. Брно, сайтом Выставочного центра, текущими и предстоящими выставками и ярмарками,
- 2) знакомство с Международной машиностроительной ярмаркой (дата проведения, участники, экспоненты)
- 3) знакомство с лексикой, о которой можно предположить, что с ней студенты до сих пор не встречались
- 4) прослушивание текста с опорой на текст + дополнение пропущенных в тексте слов, затем контроль, цель: тренинг по рецептивным навыкам аудирования
- 5) прослушивание текста + повтор с опорой на текст: цель: способность распределения внимания между слуховой /зрительной рецепцией и продукцией текста на исходном языке
- 6) прослушивание текста + повтор без опоры на текст: способность распределения внимания между слуховой /зрительной рецепцией и продукцией текста на исходном языке
- 7) самостоятельная подготовка перевода с опорой на текст – подчеркивание незнакомых слов, совместное объяснение и поиск эквивалентов на языке перевода, цель: активация и расширение словарного запаса учащихся
- 8) самостоятельный перевод на русский язык с опорой на текст (перевод с листа): цель: развитие навыка переключения с чешского языка на русский, способность

распределения внимания между зрительной рецепцией и продукцией текста на языке перевода

- 9) самостоятельный перевод на русский язык без опоры на текст, т.е. перевод на слух (синхронный перевод), цель: развитие навыка переключения с чешского языка на русский, способность распределения внимания между слуховой рецепцией и продукцией текста на языке перевода
- 10) совместный контроль перевода, комментарий к допущенным ошибкам, рекомендации.

Работая над текстом, учащиеся активизируют лексику, с которой они познакомились на начальном этапе обучения, например, в рамках дисциплины «Деловой русский язык» (*экспонент, ярмарка, выставка, сотрудничество, экспорт, объем экспорта, рынок, Евросоюз, инвестор, промышленность, инвестиции*). Кроме того, учащиеся встречаются и с особыми конструкциями, употребляемыми в текстах данного типа – обращение (*Vážený pane předsedo Senátu, vážený pane předsedo vlády, vážení členové vlády, excellence, dámy a pánové*), введение + благодарность (*děkuji za pozvání a jsem rád,*), заключение (*Takže co říci závěrem?*), благодарность (*Děkuji vám za pozornost.*).

Параллельный текст на русском языке, с которым мы работаем, имеет только печатную форму, и в частности это приветствие участникам международной выставки «CJF – Детская мода. Осень 2017»⁵, с которым выступил вице-президент Торгово-промышленной палаты РФ В. А. Дмитриев.

От имени Торгово-промышленной палаты Российской Федерации приветствую участников, гостей и организаторов 19-й Международной выставки «CJF – Детская мода - 2017. Осень».

Модернизация индустрии детских товаров, производство безопасной, доступной и качественной продукции для детей и подростков является важным направлением государственной политики России. Именно развитый рынок детских товаров, а также товаров и услуг для будущих мам во многом определяет дальнейшую демографическую ситуацию страны.

⁵ Международная выставка «CJF – Детская мода. Осень 2017». Официальные приветствия. [online].

Dostupné z: https://www.cjf-expo.ru/ru/history/2017_2/welcome/

Выставка «СJF – Детская мода» играет значительную роль в реализации государственных программ по насыщению российского рынка детских товаров, наглядно отражает динамику развития данного сектора, дает возможность представителям малого и среднего бизнеса представить и продвинуть свою продукцию на отечественном и зарубежном рынках.

Уверен, что проведение выставки будет способствовать повышению доступности, безопасности и качества товаров для детей, а также развитию цивилизованного потребительского рынка и укреплению на нем позиции российских компаний.

Желаю участникам, гостям и организаторам плодотворной работы, реализации намеченных планов и семейного благополучия!

В данном случае учащиеся сами должны выступить с вышеуказанным приветствием. После ознакомления с текстом и объяснения незнакомых слов учащиеся произносят данный текст, обращая внимание на произношение, медленный темп речи, выразительное чтение, достаточные паузы. Цель: овладение правильной техникой речи. Приветствие записывается, затем прослушивается и дается комментарий к допущенным ошибкам или возможным улучшениям. Выбранные записи служат основой для устного перевода на чешский язык. Схема работы с выбранной записью соответствует вышеописанной.

Заключение

Как отмечает Л. К. Латышев (2001: 107), «одним из наиболее известных положений методики преподавания иностранных языков является положение о том, что достаточно прочное запоминание языковых единиц и моделей обеспечивается путем неоднократного их повторения». Работа с параллельными текстами и темами, которые учащиеся уже проходили и на занятиях по другим дисциплинам как, например, по дисциплинам «Деловой русский язык» или «Деловая корреспонденция», обеспечивает именно неоднократное повторение языковых единиц в разных контекстах, и способствует, таким образом, их запоминанию учащимися.

Итак, в нашей статье дается характеристика бакалаврской учебной программы «Иностранные языки для профессиональной коммуникации», места устного перевода

в данной программе и общих принципов отбора аутентичных материалов. Мы ставили себе целью представить некоторые возможности использования аутентичных материалов при обучении различным видам устного перевода, в частности, переводу с листа и синхронному переводу. Для перевода с листа мы выбрали новогоднее выступление российского и чешского президентов. Для синхронного перевода приветствие участникам выставки/ярмарки.

Список использованной литературы и источников:

- 1 Афанасьева, Н.Р. (2015): Проблема отбора аутентичных аудио- и видеоматериалов в обучении устному переводу. – In: *Новые технологии в обучении иностранным языкам. Материалы научно-практической конференции*. Омск: Издательство ОмГУ, с. 91-96.
- 2 Латышев, Л. К., Провоторов, В.И. (2001): *Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе*. Москва: НВИ-ТЕЗАУРУС.
- 3 Усачева А. Н. (2012): Когнитивная деятельность переводчика. – In: *Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты: колл. монография*. М: ФЛИНТА: Наука, с. 36–65.
- 4 Mišterová, Ivona (2016): Jazyk jako duše a kultura národa. – In: *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. Plzeň: ZČU v Plzni, 62-68.

Электронные источники:

- 1 *Международная выставка «CJF – Детская мода. Осень 2017». Официальные приветствия*. [online]. [Cit. 10.8.2018]. Dostupné z: https://www.cjf-expo.ru/ru/history/2017_2/welcome/
- 2 *Новогоднее обращение к гражданам России 2012* [online]. [Cit. 20.7.2018]. Dostupné z: <http://kremlin.ru/transcripts/14193>
- 3 *Prezident ČR Miloš Zeman na zahájení veletrhu* [online]. [Cit. 10.8.2018]. Dostupné z: <http://www.bvv.cz/msv/aktuality/prezident-milos-zeman-na-zahajeni-veletrhu/>
- 4 *Vánoční poselství prezidenta republiky Miloše Zemana* [online]. [Cit. 20.7.2018]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/specialy/dokumenty/390260-dokument-vanocni-poselstvi-prezidenta-republiky-milose-zemana.html>

Pohled na současný stav problematiky rozvoje autonomie žáka u nás a v zahraničí

Adam Zeisek

1 Úvod

Tato práce se zabývá problematikou autonomie žáka v cizojazyčné výuce se zaměřením na základní školy (ZŠ) a možnosti rozvíjet autonomii právě v cizojazyčné výuce. Nejdříve představuje všeobecně uznávanou definici autonomie žáka v cizojazyčné výuce a popisuje složky klíčového konceptu, o který se tato definice opírá, tedy konceptu kontroly a jeho aspektů. Ve třetí kapitole popisují šest oblastí, které jsou používány k rozvoji autonomie a prostředí, ve kterém se tento proces odehrává. Dále poukazují, jak se na tyto dílčí oblasti dívají další autoři, kteří se danou problematikou zabývali či zabývají. Následující kapitola je pak věnována vlivu reformní pedagogiky na problematiku autonomie žáka v cizojazyčném vzdělávání a vznik novodobého pojetí této problematiky. Pátá kapitola je věnována přínosu psychologie a teorií osvojování cizích jazyků v oblasti rozvoje autonomie žáka. Další kapitola stručně popisuje současný stav poznání a zkoumání této problematiky v České republice. Závěrečná kapitola je věnována popisu konkrétního výzkumného projektu, který se zaměřuje na zkoumání vlivu pedagogické intervence ve formě vytvoření tzv. autonomní třídy na rozvoj řečových dovedností žáků, jejich reflexi a sebehodnocení. Volba praktického příkladu na konci mého příspěvku vyplývá ze zaměření mé disertační práce, která se zabývá právě autonomií žáků na ZŠ.

Vzhledem k rozsahu a zaměření práce si nekladu za cíl se jednotlivými oblastmi zabývat do velkých podrobností, ale spíše čtenáře seznámit s problematikou autonomie žáka v cizojazyčné výuce, představit některé klíčové koncepty a poskytnout praktický příklad aplikace tohoto teoretického základu. V dalším textu budu většinou pro zkrácení používat pojem autonomie žáka s tím, že budu mít na mysli konkrétně autonomii žáka v cizojazyčném vzdělávání.

2 Autonomie žáka

V odborné literatuře je možné nalézt mnoho definicí autonomie žáka, které sice nejsou zcela identické, ale shodují se v základních bodech. Všechny nejčastější definice jsou ve shodě s tou, kterou navrhuje Benson (2011: 58) a jejíž znění je: „schopnost převzít kontrolu nad svým vlastním učením“. Tato definice je velmi široká, protože při popisu autonomie a snaze ji

definovat by bylo snadné zabřednout do přílišných detailů, což potvrzuje i Little (1990:7) svým poukazem na to, že autonomie má mnoho složek.

Benson (2011: 92-118) dále popisuje tři dimenze kontroly nad učením, která je podle výše uvedené definice klíčovou složkou autonomie žáka v jazykovém vzdělávání. Jedná se o následující tři dimenze: 1) organizaci učení, 2) kognitivní procesy a 3) obsah učení. Jak bude vyplývat z následujícího textu, tyto aspekty se do jisté míry překrývají a v určitých situacích je obtížné je přesně rozlišit a kategorizovat.

Organizace učení v jeho pojetí zahrnuje schopnost dlouhodobě plánovat své učení a převzít za ně zodpovědnost, což se mimo jiné projevuje vhodnou volbou efektivních učebních strategií. Kontrola kognitivních procesů pak zahrnuje zejména psychologické aspekty učení. V této oblasti je klíčová reflexe nad vlastním učením a metakognitivní znalosti, které pomáhají tento proces vyhodnotit. Poslední ze tří zmiňovaných dimenzí je kontrola nad obsahem učení. Je logické, že, aby žáci mohli rozvíjet svoji autonomii, musí mít alespoň jistou míru kontroly ne jenom nad tím, jak a kdy se učí, ale také, co se učí. Tento přístup je v souladu s konstruktivistickými teoriemi učení, které zmiňuji v páté kapitole. Následující kapitola je věnována přístupům k rozvoji autonomie žáka v cizojazyčném vzdělávání.

3 Přístupy k rozvoji autonomie

Další možností, jak popsat rozvoj autonomie žáka, je podle prostředků, které tomuto procesu mají napomoci nebo v jakém prostředí se tento proces má odehrávat. Tento přístup k popisu rozvoje autonomie se mi zdá přínosný, protože umožňuje zaměřit se na konkrétní aspekty, které jsou v daném kontextu klíčové. Benson (2011: 125-126) rozlišuje šest širokých kategorií, do kterých třídí postupy vedoucí k rozvoji autonomie žáka¹. Jedná se o následující kategorie: 1) učební zdroje, 2) technologii, 3) žáka, 4) učení ve třídě, 5) kurikulum a 6) učitele. Z hlediska této práce nejsou první dva přístupy relevantní, protože se nezaměřují na možnosti rozvíjet žákovu autonomii přímo při výuce. Přístupy, které se zaměřují na žáka, se zejména zabývají rozvojem žákovy schopnosti se autonomně učit (např.: tréninkem zaměřeným na používání učebních strategií). Snahou přístupů zaměřených na práci ve třídě je vytvořit pro žáky prostředí, které by jim pomáhalo převzít kontrolu nad procesem svého učení. Touto cestou se ve své praxi vydala například Damová (Dam 1995), která zároveň poukazuje na to, že učitel se nezříká své zodpovědnosti za výuku. Přístupy založené na kurikulu nejsou příliš relevantní v českém

¹Podrobný rozbor viz kapitoly 7-13 Benson (2011).

školním prostředí, protože výuka na ZŠ je vázána kurikulárními dokumenty (*Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání* a *Školní vzdělávací plán* dané školy).

Snahy o rozvoj autonomie zaměřené na žáka často usilují o rozvoj učebních strategií, které popisuje například Oxfordová (1990), či rozvoj reflexe (Oxbrow 2011). Touto problematikou se zabývají i didaktické příručky pro učitele, např. Scrivener (2011: 97-98), který poukazuje na to, že učitel by měl žáky i učit, jak se efektivně učit. Jak argumentuje Wendenová (1991: 15), která se ve své práci zaměřuje na zkoumání vlivu učebních strategií na rozvoj autonomie žáka, žák musí vědět, jak se dobře učit, aby dosahoval při svém učení dobrých výsledků.

Candy (1991: 9) zmiňuje důležitost toho, aby se žáci spolupodíleli na průběhu výuky tím, že se budou podílet na volbě učebních aktivit. Sinclairová (2011: 97-98) navrhuje škálu, která popisuje výuku na kontinuu od výuky zcela vedené vyučujícím přes usměrňovanou vyučujícím na základě rozhodnutí žáků, po výuku, kterou plně vedou žáci. Tohoto rozdělení kontroly lze dosáhnout například i větším zapojením skupinové práce, která dává žákům větší možnosti rozhodovat, jak přesně uskutečnit který úkol. Další přístupy se zaměřují například na rozvoj sebehodnocení, kterým se do hloubky zabývá Oscarson (1997) a jehož příklady nalezneme i v Littlové, Damové a Legenhausenovi (2017).

4 Stručná historie konceptu autonomie žáka v jazykovém vzdělávání

Problematika autonomie žáka, jak ji známe dnes, byla silně ovlivněna reformní pedagogikou první poloviny dvacátého století a má s ní jisté společné prvky, a také se opírá o podobná filosofická východiska. V následujícím odstavci představím několik vybraných osobností a stručně popíši jejich příspěvek k problematice autonomie žáka v dnešní podobě.

Dewey (1966) přispívá ke konceptu autonomie žáka v jazykovém vzdělávání hlavně svým důrazem na propojení dění ve třídě s životem žáka mimo čtyři zdi učebny. Dále se zaměřoval na řešení praktických problémů. Kilpatrick (1921) popsal projektovou metodu, která je v praxi využívána při snahách rozvíjet autonomii žáků, protože umožňuje sociální interakci a jistou míru svobody, co se týče konkrétní organizace práce na projektu. Freinet (1971) přispívá svým důrazem na žáka a jeho spolupodílením se na formování obsahu výuky.

V novodobé podobě je za klíčovou pro rozvoj autonomie žáka v jazykovém vzdělávání považována zpráva pro Evropskou radu pro jazyky, kterou sepsal Holec (1981). Zde ji zmiňuji kvůli jejímu historickému významu. I když z hlediska této práce není příliš relevantní, jelikož

se zabývá sebevzděláváním dospělých. Hlavní nedostatek této zprávy z hlediska mé práce tkví v tom, že opomíjí společenský aspekt učení, který je nezbytně přítomen, pokud se jedná o učení ve třídě. Holecovo pojetí pak mělo vliv zejména na rozvoj jazykových učebních center při různých univerzitách, které měly za cíl poskytnout studentům možnost se samostatně vzdělávat v oblasti cizích jazyků.

5 Vliv dalších vědních disciplín na koncept autonomie

V první části této kapitoly představím několik psychologických teorií a jejich přínos pro autonomii žáka. Všechny zde popsané teorie jsou konstruktivistické, protože žák je pojmán jako spolutvůrce svého učení, nikoliv pouze jeho pasivní příjemce. Druhá část kapitoly bude věnována teoriím osvojování cizího jazyka relevantním pro autonomii žáka.

Kelly (1963) vytvořil teorii osobního konstruktů, která v podstatě říká, že člověk neustále vyhodnocuje dění kolem sebe v závislosti na vnitřních konstruktech, jež si vytvořil, a zároveň ony konstrukty reviduje a přizpůsobuje je novým prožitkům a situacím. Systémy konstruktů mají jisté společné prvky, ale každý osobní systém je jedinečný, protože záleží, jak daný jedinec vyhodnocuje okolnosti a jak se přizpůsobí dění. Toto lze aplikovat na žákův přístup k učení se, jeho očekávání a jejich vliv na proces učení se. Osobní konstrukty žáka mají zásadní vliv na jeho schopnost autonomně se učit. Také nelze zanedbat konstrukty, které do výuky přináší učitel.

Weiner a kol. (1971) přišli s atribuční teorií, která má podobné praktické přínosy jako Kellyho teorie osobního konstruktů. Její hlavní přínos spočívá v tom, že umožňuje pracovat s tím, čemu žák přičítá úspěch a neúspěch při učení – jestli se jedná o vnitřní nebo vnější vlivy a jestli jsou stále nebo nestálé. Koncept atribuce je úzce spojen s problematikou motivace, kterou se tato práce dále nezabývá.

Zkušenostní učení je teorie, kterou rozvinul Kolb (1984). Tato teorie si za centrum učení bere bezprostřední zkušenost žáka, kterou je však dobré spojit s pozorováním a reflexí, na které pak navazují abstraktní pojetí a generalizace, které jsou dále uplatněny v praxi a aktivně ověřovány. Tento model podporuje učení se z bezprostředních zkušeností a jejich kritickou evaluaci a reflexi. Vzhledem k zaměření na bezprostřední zkušenosti je také relevantní pro žáky v tom smyslu, že se nevěnují pouhé abstrakci a teoretizování, ale vychází ze své živoucí zkušenosti, což navazuje na jednu ze základních složek autonomie žáka – co nejvíce propojit dění ve třídě a mimo ni.

Vygotskij (1978) přišel s pojmem zóna nejbližšího vývoje, jehož hlavní myšlenkou je, že žák se může ze stávajícího bodu dostat pomocí vhodné interakce s vyučujícím či zkušenějším vrstevníkem a jejich vedením. Jeho pojetí způsobu, kterým se konstruuji vědomosti, je tedy silně zaměřené na sociální interakci a spolupráci. Také zastával názor, že sebeřízení je funkcí, která je prováděna pomocí vnitřního monologu, tudíž ve své podstatě založené na jazyku, a v podstatě sociálního charakteru a související s reflexí. Když trochu rozšíříme Vygotského pojetí i na interakci mezi spolužáky, získáme silný argument ve prospěch skupinové práce a poskytování většího prostoru studentům pro co nejpřirozenější interakci v cílovém jazyce, což je opět v souladu s hlavními myšlenkami autonomie žáka.

V předchozích odstavcích jsem představil hlavní myšlenky čtyř konstruktivistických psychologů a relevanci jejich teorií pro problematiku autonomie žáka. Všechny potvrzují důležitost sociální interakce v procesu učení se cizímu jazyku. Zbytek této kapitoly je věnován teoriím osvojování cizího jazyka, které jsou relevantní pro autonomii žáka v cizojazyčné výuce.

Long (1996) představil aktualizovanou verzi svojí již dříve navržené interakční hypotézy. Vyjádřil svůj souhlas s Krashenem (1982) ohledně jeho hypotézy srozumitelného vstupu. Poukazoval však na to, že je důležité, aby byl vstup při jazykové interakci upraven tak, aby byl pro studenta srozumitelný, a představil několik postupů, jak toho docílit: kontrola porozumění, žádosti o ujasnění, a opakování či parafráze. Jeho hypotéza je pro rozvoj autonomie žáka zajímavá v tom, že ukazuje na důležitost sociální interakce, která je přiměřená znalosti žáka a jeho jazykové úrovni, poskytuje tak praktická vodítka, jak je možné ve třídě postupovat. Tyto návrhy jsou v naprosté shodě s tím, co prosazoval například Vygotskij. Role interakce je také důležitá v tom, že poskytuje žákům dobrou zpětnou vazbu, a když se správně využije, může pomoci rozvoji reflexe a sebehodnocení.

Swainová (1985) v jistém ohledu navazuje na Longa v tom, že poukazuje na důležitost srozumitelné jazykové interakce, a vymezuje se proti Krashenově hypotéze poukazem na to, že se často vyskytuje velká propast mezi receptivními a produkčními dovednostmi. Přichází proto se svou teorií srozumitelného výstupu, v níž poukazuje na nutnost, aby studenti měli možnost více komunikovat. Definuje tři funkce srozumitelného výstupu: povšimnutí, testování hypotéz a metalingvistickou – zde je možné vidět souvislost např. s Kolbovým (1984) učebním cyklem. Netvrdí však, že by srozumitelný výstup byl jedinou veličinou zodpovědnou za úspěšné osvojení cizího jazyka.

Ve své novější práci se Swainová (2000) přiklání k sociokulturní teorii a poukazuje na svůj výzkum, jehož výsledky ukazují, že žáci se spolupodílí na konstrukci znalosti studované cizí řeči, což je v souladu se závěry, ke kterým již předtím dospěl Vygotskij (1978), jehož myšlenky už jsem zmínil výše. Její závěry také ukazují na to, že takovýto dialog může zároveň být společenskou aktivitou a příležitostí k učení, tudíž znalost se formuje skrze sociální interakci, což je i závěr, který ve své podstatě potvrzují i výše uvedení psychologové.

6 Přehled situace v oblasti rozvoje autonomie v ČR

V této kapitole představím, v jakých oblastech byla věnována autonomii žáka v cizojazyčném vzdělávání pozornost teoretická i výzkumná. V České republice se zatím tématu autonomie žáka v cizojazyčném vzdělávání věnovala spíše teoretická pozornost (např.: Mareš, Man a Prokešová, 1996; Janíková, 2003 a 2006), zejména pokud jde o základní školy, i přesto, že je autonomie zakotvena i v *Rámcovém vzdělávacím plánu*, i když není explicitně zmíněna, ale přímo vyplývá z klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení. V poslední době se autonomii vysokoškolských studentů věnuje Lenka Zouhar Ludvíková (např.: 2015). Konkrétně se zaměřuje na reflexi studentů, motivaci a další aspekty, které souvisí s autonomním učením. Marie Chvátalová (2018) věnuje svoji disertační práci roli učitelových přesvědčení a tomu, jak tyto přesvědčení následně ovlivňují příležitosti, které poskytují svým žákům k rozvoji autonomie v hodinách anglického jazyka na druhém stupni ZŠ.

7 Praktický příklad – Projekt LAALE

Projekt LAALE (Language Acquisition in an Autonomous Environment, neboli ‚Osvojování jazyka v autonomním prostředí‘), který podrobně popisují Little, Damová a Legenhausen (2017) v páté kapitole své knihy, se uskutečnil v letech 1992-1996 na jedné základní škole v Dánsku. Tento projekt se zaměřil na jednu heterogenní skupinu 21 žáků, z toho 10 dívek a 11 chlapců, kteří chodili na nevýběrovou základní školu a angličtinu se začali učit v pátém ročníku (tedy ve věku 11 let). Tento projekt realizovala Leni Damová, která danou třídu přímo učila spolu s Lienhardem Legenhausenem. V tomto čtyřletém období provedli několik výzkumných šetření. Při některých z nich porovnávali tuto skupinu žáků se skupinou žáků výběrového německého gymnázia se srovnatelným počtem hodin anglického jazyka. Na tomto místě je nutno podotknout, že tento projekt vycházel z předcházející praxe Leni Damové a měl za cíl mimo jiné ověřit validitu jejího pedagogického přístupu, který už předtím delší dobu rozvíjela, a později pořádala i tréninkové kurzy pro učitele zaměřené na autonomní učení.

Little, Damová a Legenhausen (2017: 21-116) podrobně popisují klíčové aspekty autonomní třídy, kterou Damová učila. Konkrétně se jedná o čtyři hlavní aspekty: maximální využití cílového jazyka, interakce a spolupráce žáků (realizována především skrze skupinovou práci), kontrola žáků nad jejich vlastním učením a sebehodnocení. Žáci byli od začátku vedeni k reflexi nad svým učením, plánování a vyhodnocování svých aktivit. Zároveň pracovali s autentickými materiály a sami si vyráběli učební materiály, které pak byly k dispozici i jejich spolužákům. Dalším důležitým aspektem, který měl pomáhat žákům s plánováním jejich učení a jeho následným vyhodnocováním bylo to, že si žáci vedli učební deníky, kam zaznamenávali, co se naučili a učební aktivity spolu s jejich hodnocením.

Damová a Legenhausen provedli několik výzkumných šetření, která byla zaměřena na různé aspekty autonomní třídy. Jak autoři uvádí, části tohoto výzkumného projektu byly publikovány již dříve. Provedená výzkumná šetření se konkrétně zaměřovala na následující aspekty autonomní třídy: osvojování anglické slovní zásoby v počátečních fázích učení se tomuto jazyku, osvojování gramatiky cílového jazyka, osvojování pragmatické kompetence a reliabilitu žakovského sebehodnocení.

Výsledky jejich šetření dokládají, že žáci autonomní třídy si osvojili větší množství lexikálních jednotek v porovnání s německými gymnaziálními studenty, osvojená slovní zásoba také byla pestřejší a více refletovala zájmy individuálních studentů. V oblasti osvojování anglické gramatiky na tom byly obě skupiny vcelku porovnatelně, i když studenti autonomní třídy vykazovali větší přirozenost v komunikaci. Výsledky šetření týkající se pragmatické kompetence obou skupin žáků jsou spíše ve prospěch autonomní třídy, což naznačuje, že autonomní prostředí svědčí rozvoji této kompetence, protože komunikace mezi žáky autonomní třídy se více podobá přirozené komunikaci. Poslední šetření se týkalo validity žakovského sebehodnocení. Aby tuto validitu ověřili, Damová s Legenhausenem porovnali žakovské sebehodnocení s hodnocením vyučujícího a nezávislého didaktického textu. Mezi jednotlivými výsledky byla velká shoda, která ukazuje na velkou validitu žakovského sebehodnocení.

8 Závěr

V této práci jsem představil široce uznávanou definici autonomie a zároveň se podrobněji věnoval jejímu klíčovému aspektu. Dále jsem představil některá teoretická a historická hlediska, která jsou důležitá pro tento koncept, a svoji práci jsem uzavřel představením praktického výzkumného projektu a jeho výsledků. Doufám, že ve čtenáři, který s touto

problematikou není blíže obeznámen, má práce vyvolala zájem dozvědět se více. Autonomie žáka v cizojazyčné výuce je široké téma, které se těší velké pozornosti odborné veřejnosti a zasloužila by si i větší zájem širší odborné veřejnosti v České republice.

Praktická aplikace tohoto konceptu je také důležitá, proto jsem představil konkrétní výzkumný projekt, který se zabývá hodnocením efektivity autonomního učení. Tento pedagogický přístup je výborným příkladem toho, jak v praxi uplatnit teoretická východiska. Věřím, že autonomie žáka je v dnešní době klíčovou oblastí, která odpovídá na potřeby doby a dnešních žáků a zároveň je možností, jak naplnit požadavky českých kurikulárních dokumentů.

Bibliografie

- 1 Benson, Phil (2011): *Teaching and researching autonomy*. Harlow: Longman.
- 2 Candy, Philip C. (1991): *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 3 Dam, Leni (1995): *Learner autonomy: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- 4 Dewey, John (1966): *Democracy and Education and Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Free Press.
- 5 Freinet, Celestine (1971): *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris: Maspéro.
- 6 Holec, Henri (1981): *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- 7 Chvátlová, Marie (2018): *Příležitosti k rozvíjení autonomie v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ a role přesvědčení učitelů vztahující se k žákově autonomii a jejímu rozvíjení*. Brno: Masarykova universita.
- 8 Janíková, Věra (2003): Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. – In: *Pedagogická orientace* 13/4, 89-102.
- 9 Janíková, Věra (Ed.) (2006): *Autonomie a cizojazyčná výuka: autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu: sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita.
- 10 Kelly, George (1963): *The psychology of personal constructs*. New York, NY: Norton.

- 11 Kilpatrick, William Heard (1921): *The Project Method*. New York, NY: Teachers College Press.
- 12 Kolb, David (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 13 Krashen, Stephen (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- 14 Long, Michael (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. – In: Ritchie, William/Bhatia, Tej (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego, USA: Academic Press, 413-468.
- 15 Little, David (1990): Autonomy in language learning. – In: Gathercole, Ian (Ed.): *Autonomy in language learning*. London, UK: CILT, 7-15.
- 16 Little, David/ Dam, Leni/Legenhausen, Lienhard (2017): *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Bristol: Multilingual Matters.
- 17 Mareš, Jiří/Man, František/Prokešová, Ludmila (1996): Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. – In: *Pedagogika* 5, 5-17.
- 18 Oscarson, Mats (1997): Self-assessment of foreign and second language proficiency. – In: Clapham, Caroline/Corson, David (Eds.): *Language testing and assessment: Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Kluwer, 175-187.
- 19 Oxbrow, Gina (2011): Interactive reflection: Using dialogue journals for self-monitoring and self-assessment. – In: Everhard, Carol/Mynard, Jo /Smith, Richard (Eds.): *Autonomy in language learning: opening a can of worms*. Canterbury, UK: IATEFL, 19-21.
- 20 Oxford, Rebecca (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- 21 Scrivener, Jim (2011): *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan Education.
- 22 Sinclair, Barbara (2011): Learner training– In: Everhard, Carol/Mynard, Jo /Smith, Richard (Eds.): *Autonomy in language learning: opening a can of worms*. Canterbury, UK: IATEFL, 91-98.
- 23 Smith, Richard/Vieira, Flávia (2009): Teacher education for learner autonomy: building a knowledge base. – In: *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3/3, 215-220.

- 24 Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. – In: Gass, Susan/Madden, Carolyn (Eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253
- 25 Swain, Merrill (2000): The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. – In: Lantolf, James (Ed). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- 26 Vygotskij, Lev Semjonovič (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Boston, MA: Harvard University Press.
- 27 Weiner, Bernard/Frieze, Irene/Kukla, Andy/ Reed, Linda/ Rest, Stanley/Rosenbaum, Robert (1971): Perceiving the causes of success and failure. – In: Jones, Edward/ Kanouse, David/Kelly, Harold/Nisbett, Richard/Valins, Stuart/Weiner, Bernard (Eds.): *Attribution: perceiving the causes of behavior*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 28 Wenden, Anita (1991): *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. London: Prentice Hall International.
- 29 Zouhar Ludvíková, Lenka (2015): Autonomy – where is the limit? *The 10th Brno Conference of English, American and Canadian Studies*.

Kulturně-literární sekce

PROFILINGUA

2018

Hnutí za práva žen ve Spojených státech amerických

Radim Bílý

Svět rámovaný muži již od jeho stvoření. Muž jako ústřední aktér politického, ekonomického i sociálního sektoru, který je systémově zvýhodňovaný. Právě toto jsou dvě hlavní kritiky ze strany feministicky smýšlejících autorek. Ženy jsou již od prvopočátku považovány jako symbol rodiny a domácích prací. V průběhu času však začínají požadovat stejná práva a příležitosti jako muži. Ve Spojených státech můžeme kořeny tohoto "boje" za rovná práva a příležitosti datovat o více než 150 let zpět, do období, kdy vrcholí protitrokařské hnutí. Ačkoliv kořeny jsou již takto vzdálené, ani po této době nedošlo de facto k plnému zrovnoprávnění žen v americké společnosti. Stále jsou některými muži označovány za podřadné, stále je zde otázka práva na potrat a stále mají v některých zaměstnáních za stejnou práci nižší mzdu než muži.

Následující stat' má tak za ambici popsat praktiky feministického myšlení již od svého počátku až po současnost v americké společnosti.

Hlavními výzkumnými otázkami jsou:

1. jaké měly feministky rozdílné a naopak stejné myšlenky v průběhu času,
2. jaké využívaly nástroje,
3. má feministické myšlení stále místo v americké společnosti?

Feminismus jako jedna z teorií politických věd má své kořeny již v 17. století, ačkoliv jeho hlavní vliv můžeme datovat až do století dvacátého. K feminismu můžeme přistupovat z různých pozic – z hlediska teoretického vs. hlediska praktického, některé projevy můžeme klasifikovat jako hnutí, jiné zase jako stabilní organizace, některé projevy jsou radikální, jiné umírněné a také k němu můžeme přistupovat s respektem či despektem (Strnadová 2007).

Samotný feminismus se za ta století existence nemůže shodnout na jednotném cíli – ten se totiž v průběhu času mění a v řadě případů se také liší v daném období na základě různých myšlenkových proudů uvnitř ideologie. Jedinou jednotící myšlenkou feministek (a dříve sufražetek) je nerovnoprávné postavení žen ve společnosti ve vztahu k mužům – ať již z hlediska sociálního postavení či z hlediska biologického (tamtéž, s. 109). Dříve se feministky zaměřovaly spíše na utlačování žen, současným ústředním tématem je spíše rovnoprávnost. V teorii feminismu se také liší pohled na ženství – kdo je to vlastně žena a co by se mělo v jejím postavení změnit (Beasley 1999). Řada teoretiček připouští, že tento ideologický koncept je

západocentrický a lze jej jen těžko aplikovat na rozvojový svět (kde stále existuje rodová hierarchie, žena má jiné postavení než v západní společnosti).

Na konci 18. století sepisují Thomas Paine a Edmund Burke své spisy o právech občana – muže. Vůči tomu se ve svých dvou knihách ohrazuje jedna z nejvýznamnějších feministek historie – Mary Wollstonecraft. Díla *A Vindication of the Rights of Men* (1790) a *A Vindication of the Rights of Woman* (1792) položily základy samotného feministického myšlení. V těchto dílech Mary Wollstonecraft požaduje základní práva i pro ženy, které byly stvořeny na stejném principu jako muži – nejsou slabší ani méně chytřejší (Wollstonecraft 1792: 1-5)

Ve Spojených státech se první feministická hnutí objevují kolem roku 1840 ve vztahu k požadavku na rovné volební právo. První hnutí je ovlivněno otroctvím – Elisabeth Stanton a Lucretia Mott se chtěly zúčastnit světového proti-otrokářského kongresu, na základě jejich pohlaví jim však byla žádost odmítnuta. V tuto dobu se bojovnice za emancipaci žen označují jako sufražetky (o feministkách se dá v USA mluvit až od počátku 20. století – souvisí to se šíří agendy – sufražetky usilovaly zejména o volební právo a politickou participaci, feministky již usilují také o zrovnoprávnění na poli sociálním či ekonomické zrovnoprávnění). První výraznou událostí, na konci které byla sepsána Deklarace sentimentů, byl Konvent v Seneca Falls v roce 1848. Na tomto konventu ženy kolem již zmíněných Lauretie Mott či Elisabeth Stanton konstatují, že všechny ženy by měly mít rovná politická, občanská, sociální i náboženská práva jako muži (byly stvořeny stejně jako oni). Na základě tohoto dokumentu ženy požadovaly emancipaci a ústavní dodatek, který by zaručoval rovné volební právo pro ženy (Freedman 2003). V tuto dobu (18. století) je tak feministické hnutí úzce spojeno s abolicionistickým hnutím a uzákonění zrušení otroctví dodalo touhu a sílu pokračovat v dalších liberálních reformách společnosti.

Velkou roli v tuto dobu sehrály také ženy afro-amerického původu. I přes to, že všechny ženy požadovaly to samé, afro-americké ženy byly často přehlíženy. V roce 1896 si však vytvořily vlastní organizaci Národní asociaci barevných žen (*National Association of Colored Women*) a snažily se oponovat ideálu ženy této doby – tedy bílé ženě střední třídy. Nicméně ani tato institucionalizace jim nepomohla a byly z řady průvodů vyloučeny či vůbec nepozvány – na základě požadavků organizací "severu".

Hlavními nástroji tehdejších sufražetek byly protesty, průvody a lobby. Uchylovaly se k násilným i nenásilným formám protestu. Během prvních let nového milénia se americké sufražetky slučovaly pod dvě hlavní organizace – *National Woman Suffrage Association* a

American Woman Suffrage Association. Již na těchto organizacích můžeme demonstrovat vnitřní rozkol uvnitř feministického myšlení – obě hnutí hlásala znepokojení nad nerovností mezi muži a ženami ve společnosti, nicméně členky AWSA chtěly postupnou gradaci, kdežto NWSA požadovala co nejrychlejší odsouhlasení nového ústavního dodatku.

Vlivem protestů a politické nálady po první světové válce (USA si uvědomily, že ženy byly důležité ve vítězství – pracovní síla během angažmá mužů ve válce, prezident Wilson mění názor na problematiku) je v roce 1920 odsouhlasen XIX'. ústavní dodatek, který říká, že US nesmí popřít volební právo občanů na základě pohlaví. Tímto tak také končí první vlna feminismu, která byla ve znamení získání rovného volební práva pro ženy.

Tímto však feministky vyhrály jen jeden z mnoha bojů, které vedly. Během následujících několika let bylo feministické hnutí částečně upozaděno hnutím za práva afro-amerických občanů. Nicméně i přesto na sebe ženy upozorňují během II. světové války – opětovně se stávají hnacím motorem americké ekonomiky, vzhledem k tomu, že muži jsou ve válce. Bez žen, které pracovaly i ve vojenském sektoru (továrny na zbraně) by se Spojeným státům jen těžce vyhrávaly války. Tento fakt je znázorněn známou kresbou *Rosie the Riveter* – ženy v modré košili, která má symbolizovat, žena že stejně fyzicky zdatná jako muži (Tawnya 2011). Tímto tak začíná druhá vlna feminismu, která je ve znamení ekonomického znevýhodnění žen ve společnosti. Právě v 50. letech se v americké společnosti objevují hlavně témata práv Afro-Američanů, a proto během této dekády ženy nejsou hlavním tématem.

Do popředí se opět dostávají s ostatními novými sociálními hnutími na přelomu 60. - 70. let dvacátého století. Během šedesátých let minulého století požadovaly americké feministky hlavně ukončení dominance mužů ve společnosti a zrovnoprávnění v platech a ve vzdělávání.

V 60. letech se také formují další velké organizace, které aktivní ženy sdružovaly – v roce 1966 vzniká NOW (*National Organization for Women*), která přebírá témata předchozí vlny feminismu (ekonomické znevýhodnění žen) ale přidává také redukci násilí na ženách či možnost potratu. Tato organizace má nejinstytucionalizovanější formu ze všech hnutí a organizací, které se k feministickým myšlenkám hlásí (NOW 1966, 2018). Mezi zakladatelky organizace můžeme řadit Betty Friedan či Paulli Murray. Betty Friedan ve své knize z roku 1963 *Femine Mystique* kritizuje rozdělení role ve společnosti mezi muže a ženu a klasický pohled na rodinu – žena u plotny a pracující muž. Tento problém označuje jako "problém bez

jména" (*the problem that has no name*). Říká, že je utvořen pohled ženy jako objektu, který se stará o děti, svého muže a domácnost. Nikdo se ale nestará o ženu. (Friedan 1963, 14-16).

Národní organizaci žen (NOW) můžeme řadit k liberálnímu feministickému křídlu. K protikladu k této organizaci lze jmenovat *Redstockings* (organizace, která vzniká o 3 roky později - 1969). Tato organizace je ovlivněna Marxismem a jinými levicovými radikálními ideologiemi. Snažila se o revoluci vztahu mezi mužem a ženou (muži jsou dle členek systematicky zvýhodňováni, mělo by se bojovat proto jejich nadvládě). Bojovaly také proti ženě jako loutce či ženě jako specifické sociální třídě. Dle jejich názoru existuje obraz ženy jako rodičky, levné pracovní síly a jako sexuálního objektu (*Redstockings: 2000-2018*). Na rozdíl od liberálních feministek také odmítají homosexualitu, jakožto zhoubnou formu sexuality. Další rozdíl od Národní organizace žen (NOW) je, že již tato organizace není aktivní.

Během 60. - 70. let se také objevuje problematika černošského feminismu (NOW byla v tu dobu nástrojem bílých žen ve střední třídě). Tento směr je reprezentován Národní organizací černých feministek (*National Black Feminist Organization*) a Národní aliancí černých feministek (*National Alliance of Black Feminist*). Oba tyto směry podporují ženy různých barev pleti ve snaze o zrovnoprávnění a některé členky jsou aktivní i v dnešní době. V 70. letech mají volební právo i ženy barevného původu, nicméně ekonomicky jsou stále systematicky znevýhodňovány – a to je také hlavní cíl těchto organizací – aby i ženy barevného původu dostaly za svou práci stejně, jako ženy bílého původu či muži. Snaží se také o odstranění rasismu a sexismu (*The National Black Feminist Organization 1973*).

Další dekáda a feministické myšlení i praxe jsou ovlivněny tématem dominance mužů v lehkém průmyslu. Hlavními pod-směry v tomto období jsou *pro-sex feminismus* (reprezentovaný Betty Dodson) a *anti-porn feminismus* (reprezentovaný Andreou Dworkin). První ze zmínovaných podproudů feminismu konstatuje, že zasahování do sexuálních práv ženy narušuje její osobní svobodu a že sex je pro ženy blaho, jenž by jim nemělo být odepřeno (Stossen 2000, Bell 2000). Druhé křídlo pak oponuje, že ženy jsou díky tomuto pohledu chápány jen jako objekt sexuálního využívání. Jsou striktně proti lesbictví, prostituci a sadomasochismu. Jejich hlavním cílem byl zákaz porno-průmyslu jako odvětví, které ukazuje dominanci muže (Dworkin, MacKinnon 1988, srov. obou křídel Murphy 2014).

Tato dekáda také přináší nová témata – zejména pak ženy jako sexuálního objektu mužů. V devadesátých letech se ve Spojených státech formuje skupina Riot Grrrl, která svou hudbou reaguje na dominanci mužů v tomto odvětví (Garrison 2000). Skupina měla institucionální

zázemi a požadovala reformulaci stereotypů, které společnost vůči ženám má. Riot Grrrl stále existuje jako undergroundový žánr i současných radikálnějších feministek.

Dnešní feministická hnutí nejsou úspěšná tak, jako v minulosti (zejména kvůli vyčerpání agendy v západním světě – existuje rovné volební právo, de-jure rovnoprávnost). Feministky tak hledají další nová témata, kterým by se mohly věnovat. Jedním z nich je sexuální obtěžování na ženách.

Jednou z posledních výrazných aktivit žen ve společnosti bylo uspořádání protestů proti prezidentu Trumpovi nazvané *Womens March* (Womens March: nedatováno a, c). První protest se uskutečnil den po inauguraci prezidenta Trumpa jako nesouhlas s jeho uvedením do úřadu a jako nesouhlas s jeho plánovanými politikami – proti-imigrační, potírání práv LGBT osob, ukončení zdravotnické reformy,... Hlavní poselství tohoto protestu bylo, že ženská práva jsou stejná jako lidská práva (*womens' rights are human rights*). Tento protest však nebyl konán jen na jednom místě (hlavní protest se konal ve Washingtonu DC), ale hned v několika státech federace (LA, Chicago, Boston, Atlanta,...). Připojily se i další země v rámci "sesterských protestů" (Womens March: nedatováno b) – Nairobi (Keňa), Osaka (Japonsko), Paříž (Francie) či Londýn. Všechny tyto protesty (na rozdíl od těch na prvotních v boji za volební právo) byly mírové. Závěrem byl vydán dokument "10 akcí pro prvních 100 dní". Protestu se jen ve Washingtonu zúčastnilo téměř 500 tis. osob (bez ohledu na pohlaví či barvu pleti) a celosvětově pak 5 miliónů osob. Protestu se zúčastnily také známé osobnosti jako Katy Perry, Madonna, Julia Roberts či vyhlášená bojovnice za práva žen Emma Watson.

Další výraznou aktivitou současných feministek je účast na hnutí *#MeToo*. Toho hnutí bylo založeno již v roce 2006 Turanou Burke a v počátku si kladlo za cíl pomoci barevným ženám, jakožto obětmi sexuálního násilí. Hlavním nástrojem měla být empatie a porozumění s oběťmi sexuálního násilí. I právě proto má hnutí motto "nejsi v tom sama" (*You Are Not Alone*). Toto hnutí se ale během několika měsíců stalo virálním na sociálních sítích (poprvé bylo použito na MySpace, v roce 2017 zejména na Twitteru – hashtag *#MeToo*). Hnutí bylo v letech 2007 – 2016 málo viditelné, nicméně novou a intenzivnější vlnu zaznamenalo v roce 2017, kdy herečka Alyssa Milano obvinila Weinsteina ze sexuálního obtěžování. Toto přiznání se okamžitě získalo celomediální pozornost. Herečka Milano se ve svém příspěvku odkazovala právě na *MeToo Movement* z roku 2006. I tato kampaň má za cíl upozornit na přetrvávající sexuální obtěžování žen ve společnosti. Může se jednat o obtěžování fyzické ale i morální utlačování. Osoby, jež hashtag *#MeToo* ke svému příspěvku přidali, se svěřovali s různými formami sexuálního obtěžování, získávání pozice na základě sexuálních nabídek či dokonce se znásilněním. Díky

tomuto zmedializování se tak tato problematika opět stává ústředním tématem politiky a také hlavním tématem současných feministek (které opakovaně na utlačování muži upozorňují). *MeToo Movement* zaznamenalo nemalé úspěchy – ať již mediální nebo formální (odsouzení viníků). Ústřední ženy tohoto hnutí se staly také osobnostmi roku časopisu *TIME*. Členky (ale i členové) tohoto hnutí požadují sociální spravedlnost a konec sexuálního násilí na ženách.

Poslední aktivitou na podporu žen bylo zopakování *Womans March*, který se konal přesně rok po inauguraci prezidenta Trumpa (Tiefenthaler: 2018). Hlavní motto letošního protestu bylo "síla u uren" – mělo symbolizovat snahu o větší aktivní participaci žen na politickém dění (Power to Polls: 2018). Hlavní představitelky a představitelé tohoto protestu požadovali okamžité změny v oblasti politické i sociální. I tento protest se konal v několika městech a zemích (El Paso, Miami, San Francisco, NY, Washington). Nicméně celá snaha organizátorů byla dehonestována prezidentem Trumpem, který protest označil za oslavu nejnižší nezaměstnanosti žen za posledních 18 let.

Otázkou tak zůstává, zda-li současné feministické tendence mají dlouhodobý charakter či zda-li se orientují na aktuální témata bez jasné vize a strategie. Druhá varianta se dle projevů jeví jako pravděpodobnější – feministické projevy se upínají spíše ke konkrétním osobám a aktům, namísto k dlouhodobějším cílům a vizím. Důvodem k tomu může být zejména vyčerpání agendy – de jure existuje ve Spojených státech rovnost mezi mužem a ženou – nicméně de facto tomu tak velice často není. Nástrojem pro jejich „boj“ se stávají zejména sociální sítě (Twitter, Facebook), což souvisí s rozšířením nových médií ve společnosti. Čím dál více se ale začíná upozorňovat na globální spravedlnost – zejména pak v ohledu na rozvojový svět (Afrika, jihovýchodní Asie). I ženy na těchto teritoriích si, dle současných teoretiček feminismu, zaslouží stejná práva a podmínky jako ženy ve vyspělých společnostech.

Závěrem tak lze konstatovat, že ženy ve Spojených státech amerických již de-jure dosáhly plné rovnoprávnosti – mohou volit a být voleny, mají nárok na stejné pracovní pozice jako muži a dokonce mohou vstupovat do armády. De facto tomu však mnohdy není – zejména pak v oblastech sexuálního zneužívání a nerovného zacházení ve společnosti, v oblasti ekonomické (nestejné mzdy) a zejména můžeme vidět velký deficit v oblasti politické. Za téměř 100 volebního práva žen ještě nikdy neměly Spojené státy ženu coby prezidentku federace. V současném Kongresu je mnohonásobně menší podíl žen (104 žen z 535 – tedy jen 19,4 %) nežli mužů, a stejně tak i v lokálních vládních institucích. Právě s tímto deficitem se budou muset současné feministky ve Spojených státech vypořádat.

Zdroje:

- 1 Beasley, Chris (1999): *What is Feminism?* (New York Sage Publications).
- 2 Bell, Kelly J. (2009): *A Feminists Argument on how sex work can benefit woman*. *Inguries Journal*, vol. 1. no 11, st. 1, 2, 2009.
- 3 Beverly Davis (1988): *To Seize the Moment: A Retrospective on the National Black Feminist Organization*. Sage 5/2, podzim 1988.
- 4 Bradley, Patricia (2017). *Mass Media and the Shaping of American Feminism 1963-1975*. (Mississippi: University Press).
- 5 *Feminist Revolution: An Abridged Edition with Additional Writings* (1978): ed. Redstockings of the Women's Liberation Movement (New York: Random House).
- 6 Freedman, Estelle B. (2003): *No Turning Back : The History of Feminism and the Future of Women* (Toronto: Random House Inc.).
- 7 Garrison, Ednie-Kach (2000). *U.S. Feminism-Grrrl Style! Youth Sub-Cultures and the Technologies of the Third Wave*. *Feminist Studies* (dostupné z <http://www.academicroom.com/article/us-feminism-grrrl-style-youth-subcultures-and-technologies-third-wave>).
- 8 MacKinnon, Catharine A. - Dworkin, Andrea (1988). *Pornography and Civil Rights* (dostupné z <http://www.nostatusquo.com/ACLU/dworkin/other/ordinance/newday/TOC.htm>).
- 9 Murphy, Meghan (2014). *The divide isn't between 'sex negative' and 'sex positive' feminists — it's between liberal and radical feminism*. (dostupn z <https://www.feministcurrent.com/2014/04/11/the-divide-isnt-between-sex-negative-and-sex-positive-feminists-its-between-liberals-and-radicals/>).
- 10 National Organization of Women (1966). *Statement of Purpouse* (<https://web.archive.org/web/20150117134328/http://coursesa.matrix.msu.edu/~hst306/documents/nowstate.html>, 16. 8. 2018).
- 11 National Organization of Women (2018). *Who we are*. (<https://now.org/about>, 16. 8. 2018).
- 12 Power to Polls (2018). (<http://www.powertothepolls.com>, 15. 8. 2018).
- 13 Redstocking (2000-2018). *About the Women Liberation Movement*

(<http://www.redstockings.org/index.php/about-redstockings>, 12. 8. 2018).

- 14 Schnier, Miriam ed. (1994): *Feminism in our Time: Essential Writings from World War II to the Present*. (New York: Vantage Books).
Spender, Dale (1985): *For the Record: The Making and Meaning of Feminist Knowledge*. (London: Women's Press)
- 15 Strnadová, Lenka (2007): *Feminismus na cestě k post-feminismu*. In: Rosůlek, Přemysl a kol.: *Politická filozofie: Aktuální problémy* (Plzeň: Aleš Čeněk).
- 16 Strossen, Nadine (2000): *Defending pornography: free speech, sex, and the fight for women's rights* (New York: New York University Press).
- 17 Tawnya J. Adkins Covert (2011): *Manipulating Images: World War II Mobilization of Women through Magazine Advertising* (Playmouth: Lexington Books).
- 18 *The National Black Feminist Organization's Statement of Purpose* (1973) (dostupné z <http://www-personal.umd.umich.edu/~ppennock/doc-BlackFeminist.htm>).
- 19 Tiefenthaeler, Ainara (2018). *Women's March 2018: Protesters Take to the Streets for the Second Straight Year*. The New York Times, 20. ledna 2018
(<https://www.nytimes.com/2018/01/20/us/womens-march.html>, 15. 8. 2018).
- 20 Womens March a (nedatováno). *March* (<https://www.womensmarch.com/march>, 14. 8. 2018).
- 21 Womens March b (nedatováno). *Sister Marches* (<https://www.womensmarch.com/sisters>, 14. 8. 2018).
- 22 Womens March c (nedatováno). *Our Mission* (<https://www.womensmarch.com/mission/>, 14. 8. 2018).

Problematika vlastnictví zbraní ve Spojených státech

Veronika Korlová

1 Úvod

V posledních letech americkou společností rezonuje otázka vlastnictví zbraní, především v souvislosti se střeleckými útoky na středních školách. Společnost se tak rozděluje na dva tábory. Zatímco pro jednu část společnosti je vlastnictví zbraně jejich ústavním právem, druhá část žádá zpřísnění vlastnictví zbraní. V příspěvku se nejdříve zaměřím na historický vývoj vlastnictví zbraní, následně na masové střelecké útoky, a to především na útoky na školy, neboť to je problém, který Spojené státy v souvislosti s vlastnictvím zbraní v současné době trápí nejvíce. V druhé části příspěvku se zaměřím na Ústavu Spojených států, přesněji řečeno na druhý dodatek, na jehož základě vzniká právo držet zbraň. V závěru se pak zaměřím na skupiny, které jsou buď pro přísnější kontrolu zbraní anebo proti.

2 Od historie k současnosti

Vlastnění zbraní má ve Spojených státech silnou historickou tradici, která sahá do 17. století, je tedy spjata už se vznikem státu. Tehdy zbraně používali osadníci ke své ochraně proti domorodcům či evropským vojskům. Díky druhému dodatku Listiny práv a svobod se vlastnictví zbraní stalo ústavním právem. Výrazný nárůst vlastnictví zbraní nastal po občanské válce, která proběhla mezi lety 1861 a 1865. Během těchto let byly zbraně vyráběny ve velkém a aktivně nabízeny civilnímu obyvatelstvu (Spitzer nedatováno). Ve 20. století pominula nutnost vlastnit zbraně kvůli ochraně státu a pomocí federálních zákonů začalo docházet k určitým omezením. Přesto díky filmovému průmyslu a ikonickým filmům jako *Bonnie a Clyde* nebo *Kmotr* měli Američané zbraně stále na očích. To mohlo posilovat vnímání, že vlastnictví zbraní je jedním ze znaků americké kultury.

Podíváme-li se na současnou situaci ve Spojených státech, zjistíme, že Američané vlastní přibližně 270 milionů střelných zbraní, což při počtu 326 milionů obyvatel znamená, že téměř na každého obyvatele Spojených států připadá jedna zbraň. Skutečnost je ale jiná. Polovinu zbraní vlastní pouhá 3 % populace. Celkově pak zbraň vlastní přibližně 25-30 % obyvatel. V tomto ohledu ale neexistují přesná čísla, neboť ve Spojených státech není žádná celorepubliková databáze. Čísla tak vycházejí především z veřejných průzkumů. Na základě těchto průzkumů můžeme rovněž pozorovat pokles domácností, ve kterých je alespoň jedna

zbraň, a to z 50 % na 40 %. Obecně pak na základě průzkumů můžeme definovat několik trendů. Zbraně vlastní spíše muži než ženy, spíše běloši než Afroameričané a spíše obyvatelé měst než obyvatelé venkova. Rovněž zbraně vlastní spíše republikáni (41 % z nich) než demokraté (16 % z nich; Enten – Harry 2018).

Koupě zbraně v dnešní době není složitá, některé typy zbraní si mohou koupit občané od 18 let. A například 28 států nemá žádnou minimální věkovou hranici pro vlastnění dlouhých zbraní a 4 státy stanovily minimální věk pro vlastnění pušky nebo brokovnice na 14 až 16 let (Beckett 2018). Cena pušky pak začíná na pouhých 100 \$, cena pistole na 200 \$ (Fieldstadt 2016).

2.1 Útoky na školách

Současné útoky na středních školách jsou důvodem, proč se vlastnictví zbraní ve Spojených státech tolik řeší. Proto je ale potřeba podotknout, že střelecké útoky na středních školách nejsou problémem, který by se vyskytoval až v posledních letech. Ke střeleckým útokům na školy docházelo už v 19. století. Tehdy došlo k 28 útokům, při kterých zahynulo 24 lidí a 30 bylo zraněno. Ve 20. století už došlo ke 226 útokům, během kterých bylo zabito 254 lidí a 406 zraněno. Mezi ty nejhorší útoky patří ten z roku 1966, kdy bývalý americký námořník zastřelil a zabil 16 lidí z univerzitní věže na Texaské univerzitě v Austinu nebo útok z dubna 1999, kdy dva mladíci (17 a 18 let) zabili 12 studentů a 1 učitele na Kolumbijské střední škole. Ve 21. století, tedy jen za 18 let, se už odehrálo více než 223 útoků, při kterých bylo zastřeleno 227 osob a 278 bylo zraněno, převážná většina z nich jsou školní děti (Brown 2018). Toto jsou čísla zahrnující každý jednotlivý útok na školy.

Studie zveřejněná v časopisu *Journal of Child and Family Studies* pracuje s masovými střeleckými útoky. Započítává pouze události, při kterých alespoň jeden střelec úmyslně zabil nebo zranil přinejmenším čtyři další osoby. K první takové události v americké historii došlo až v roce 1940. V 50. a 60. letech výzkumníci nenalezli žádné masové útoky na školy. V roce 1979 šestnáctiletá dívka na základní škole zabila dva dospělé a devět lidí zranila. Od té doby počet útoků rostl, především v 90. letech, kdy bylo zabito 30 lidí během 13 útoků (Beres 2018).

Od roku 2000 do roku 2018 výzkumníci zaznamenali 22 masových střeleckých útoků na školy, při kterých zemřelo 66 lidí. To je o 11 více než mezi lety 1940 až 1999. Jedním z alarmujících trendů je, že drtivá většina střelců ve 21. století byli mladiství, což naznačuje, že je pro ně nyní snazší získat přístup ke zbraním a že mají omezené schopnosti při řešení

konfliktů. 60 % masových útoků na školy ve Spojených státech ve 20. století bylo spácháno dospívajícími ve věku 11-18 let. Ve 21. století to bylo 77 % (Beres 2018).

Co můžeme rovněž pozorovat je, že stoupá počet obětí při jednotlivých útocích. Střelecký útok na školu s největším počtem obětí se odehrál v dubnu 2007, když studentka, které bylo 23 let, zabila 32 lidí. V posledních letech došlo k více útokům s velmi vysokým počtem obětí, například v prosinci 2012 dvacetiletý mladík zastřelil 20 dětí a 6 dospělých na škole v Connecticutu. V únoru letošního roku devatenáctiletý bývalý student zabil 17 lidí na střední škole v Parklandu. O tři měsíce později sedmnáctiletý student střední školy v Santa Fe zastřelil 8 studentů a 2 učitele (McCarthy 2018).

S rostoucím počtem útoků s větším počtem mrtvých roste i nespokojenost společnosti, která na problematiku poukazuje například i formou protestů. Ten největší protest proběhl 24. března pod názvem „*March for our lives*“. Protestu vedeného studenty se ve Washingtonu D.C. zúčastnilo přibližně 200 tisíc lidí. Protestní akce proběhly na osmi stech místech po celém světě, včetně Londýna, Tokia nebo Sydney. Cílem protestů upozornit na to, že studenti se ve školách necítí bezpečně a chtějí změnu (Launghland – Beckett 2018). Nejen díky protestům se tedy ve společnosti diskutuje o několika řešeních.

Jedním z navrhovaných řešení je dovolit učitelům nosit zbraně. Zastánci tohoto návrhu upozorňují na příklady útoků, během kterých policie přijela během několika minut, přesto útočník za takto krátkou dobu zastřelil i desítky studentů a zaměstnanců školy. Asociace *Buckeye Firearms* právě po takovémto útoku v roce 2012 zřídila program, který školí učitele. Program zahrnuje první pomoc a výcvik se střelnými zbraněmi, tedy i to, jak zabít útočníka. Do roku 2017 díky programu vyškolili 1300 zaměstnanců škol (Amos 2018). U tohoto řešení však vyvstává otázka, zda je pro učitele přijatelné, přeci jen očekávání náplně práce jsou u této profese zřejmě poněkud odlišná.

Krom radikálních řešení jsou zde i návrhy, které chtějí alespoň snížit motivaci útočníka. Mezi ně patří například zákaz zveřejnění jména střelce. Odborníci upozorňují na to, že pokud víme, že touha po zviditelnění se je jednou z motivací, neměli bychom útočníkům dávat v podstatě odměnu tím, že se po útoku zveřejní jejich jméno. Dalším návrhem, jak alespoň snížit počet obětí, jsou učebny s dvěma vchody. Zatímco by útočník přišel jedněmi dveřmi, studenti by mohli utíkat druhými pryč. V neposlední řadě jsou jedním z návrhů bezpečnostní kontroly podobné těm na letištích (Amos 2018). Tím nejkontroverznějším návrhem je změna Ústavy Spojených států, které se budu věnovat později.

2.2 Masové střelecké útoky

I u masových střeleckých útoků (tedy nejen těch ve školách) pozorujeme větší intenzitu. V říjnu 2017 v kasinu v Las Vegas 64 letý muž zastřelil 58 lidí a téměř 500 jich zranil. Podle svědků střílel 10 až 15 minut. V červnu 2016 29 letý muž zastřelil v nočním klubu 49 lidí a 50 zranil (CNN 2018). Masové střelecké útoky jsou něčím, co Spojené státy trápí z vyspělých zemí nejvíce. V letech 1983 až 2013 došlo ve Spojených státech k 78 takovým útokům. Na druhém místě se umístilo Německo se sedmi útoky (Lemieux 2017). Odprosíme-li se od masových útoků, ročně zemře na následky zranění způsobených střelnými zbraněmi při sebevraždách, vraždách a nehodách asi 30 000 Američanů (Spitzer nedatováno). Ať už se tedy zaměříme na střelecké útoky na školách nebo celkově na střelecké masové útoky, z obou pohledů vychází to, že počet útoků výrazně stoupá.

3 Ústava

„Dobře organizovaná domobrana je nezbytná v zájmu bezpečnosti svobodného státu, právo lidu držet a nosit zbraně nesmí být proto omezováno.“, tak zní druhý dodatek Ústavy (Constitution of the United States). K ratifikaci dodatku došlo 15. prosince 1791 a spolu s dalšími devíti dodatky tvoří Listinu práv.

V průběhu let došlo k událostem, které dodatek formovaly, například případy Nejvyššího soudu nebo federální zákony jednotlivých států. Mezi ty nejvýznamnější patří Národní střelný zákon a Zákon o kontrole zbraní, které představují první a druhou hlavu federálních zbrojních zákonů.

První národní zákon, který představuje druhou hlavu federálních zbrojních zákonů, je Národní střelný zákon. Ten byl schválen dne 26. června 1934, což znamená, že vznikl během úřadování prezidenta Franklina Delano Roosevelta. Cílem bylo omezit gangsterské zločiny té doby. Zákon uvalil daň na výrobu, prodej a přepravu střelných zbraní uvedených v zákoně, což byly brokovnice, kulomety nebo tlumiče hluku. Federální zákon o kontrole zbraní (GCA) z roku 1968 je první hlavou federálních zbrojních zákonů. Zákon inicioval mimo jiné i prezident Lyndon B. Johnson v reakci na atentáty na prezidenta Johna Kennedyho, generálního prokurátora Roberta Kennedyho a Dr. Martina Luthera Kinga Jr. Zákon omezil import zbraní nebo omezil nákup bývalým zločincům či duševně nemocným. V roce 1986 Kongres přijal zákon o ochraně vlastníků střelných zbraní. Mimo jiné zakázal národní registr obchodních záznamů, uvolnil definici podnikání s prodejem střelných zbraní (Gray 2008).

Tak, jak je dodatek napsaný, skrývá v sobě více možností, jak si text vyložit. Ve společnosti se nejvíce diskutují dva přístupy k výkladu druhého dodatku. První možnost výkladu stanovuje individuální právo držet a nosit zbraň. Druhý přístup je státní, tedy právo držet a nosit zbraň v rámci státem organizované milice. Právě na výklad dodatku mají vliv rozhodnutí Nejvyššího soudu. Ten například rozhodl v roce 1939 v případě Spojené státy vs. Miller, že držení a užívání zbraně nebylo z důvodu udržení milice a není tak možné říci, že druhý dodatek zaručuje právo držet zbraň (Gray 2008). V roce 2008 pak ale Nejvyšší soud poprvé dodatek interpretoval tak, že se týká soukromého vlastnictví střelných zbraní pro osobní ochranu. Soud ale rovněž konstatoval, že toto právo není neomezené, protože předpisy omezující nošení střelných zbraní jsou nadále právoplatné (Spitzer nedatováno).

3.1 Změna ústavy

O změně ústavy v souvislosti s druhým dodatkem se mluví dlouhodobě. Naposledy pozornost vyvolal v březnu tohoto roku John Paul Stevens, bývalý soudce Nejvyššího soudu, který by chtěl novým ústavním dodatkem zrušit druhý dodatek. K takové změně vedou dvě cesty. První je skrze Kongres. V tomto případě by obě komory Kongresu musely přijmout pozměňovací návrh dvěma třetinami hlasů. Následně by tuto změnu musely ratifikovat tři čtvrtiny státních zákonodárců. To znamená souhlas 290 poslanců a 66 senátorů. Pokud by změnu podpořili všichni demokraté, i když je to málo pravděpodobné, potřebovali by i tak hlasy 97 republikánských poslanců a 19 republikánských senátorů (Wegmann 2018). Změna druhého dodatku touto cestou je tedy v současnosti nemožná.

Druhá cesta vede skrz jednotlivé státy. Dvě třetiny států by musely zažádat o ústavní úmluvu, kterou by pak ratifikovaly tři čtvrtiny zákonodárců. Budeme-li vycházet ze zabarvení států podle prezidentských voleb, muselo by 13 republikánských států hlasovat spolu se všemi 20 demokratickými státy (Wegmann 2018). I tato možnost je tedy málo pravděpodobná.

3.1.1 Kdo je pro změnu kontroly zbraní

Vzhledem k závažnosti tématu kontroly zbraní ve Spojených státech existuje velké množství organizací, které bojují pro přísnější zákony. K těm nejstarším patří Brady Campaign, původně nazývaná Národní rada pro kontrolu zbraní. Organizace byla založena v roce 1974, k přejmenování došlo v roce 2001 na počest Jima Bradyho, tiskového mluvčího Bílého domu, který zůstal trvale postižený po pokusu o atentát na prezidenta Ronalda Reagana. Cílem organizace je do roku 2025 snížit počet úmrtí způsobených zbraněmi na polovinu (Brady

Campaign nedatováno). Další organizací je The Coalition to Stop Gun Violence, která zastřešuje 48 náboženských, společenských a politických organizací, díky čemuž je jednou z nejkompexnějších neziskových organizací na podporu kontroly zbraní. Koalice bojuje za lepší zákony, snížení počtu sebevražd způsobených střelnými zbraněmi a rovněž se snaží informovat společnost o volených funkcionářích, kteří podporují Národní střeleckou asociaci (GSGV).

Tím nejdůležitějším aktérem v boji pro přísnější kontrolu zbraní je samozřejmě společnost. Podle společnosti Gallup roste počet těch, kteří chtějí přísnější kontrolu držení zbraní. Na základě jejich veřejného průzkumu je pro přísnější kontrolu 60 % společnosti, 5 % je naopak pro volnější kontrolu. 33 % pak vyhovuje současnému stavu. Podobná čísla uvádí i univerzita Quinnipiac. V jejich výzkumu 66 % respondentů uvedlo, že podporují přísnější zákony pro střelné zbraně a 31 % je proti (Schuppe 2018).

Mohlo by se zdát, že debata o zpřísnění kontroly je vedena mezi těmi, kteří zbraně nemají a jsou pro přísnější kontrolu a těmi, kteří zbraně mají a jsou proti. To je ale omyl. Čím dál častěji po přísnější kontrole volají i ti, kteří zbraně vlastní. Důvodem, který je motivuje k tomu dávat názor více najevo, jsou právě masové střelecké útoky. Někteří odborníci tento krok označují za významný posun v debatě o kontrole zbraní. Průzkum provedený univerzitou Quinnipiac mezi 16. a 19. únorem 2018 zjistil, že 50 % respondentů z domácností, které vlastní zbraně, podporuje přísnější zákony pro držení střelných zbraní. To je o 7 % více, než v prosinci minulého roku. Nutno dodat, že ti majitelé zbraní, kteří jsou pro přísnější kontrolu, většinou nejsou členové Národní střelecké asociace (Bidgood – Tavernise 2018).

3.1.2 Kdo je proti změně kontroly zbraní

Ve Spojených státech funguje velmi silná zbrojařská lobby. Tou nejznámější a nejsilnější lobbystickou skupinou je Národní střelecká asociace. Tato organizace vznikla už v roce 1871 s cílem podporovat střelné zbraně pro vědecké účely. S lobby začala skupina v roce 1934, kdy začala členy informovat o připravovaných zbrojních zákonech. Organizace podpořila dva hlavní výše zmíněné zákony, tedy Národní střelný zákon a Zákon o kontrole zbraní a od 70. let se stala více politicky aktivní. V roce 1975 skupina začala ovlivňovat politiku přímo prostřednictvím nově vytvořeného lobbingu, Institutu pro legislativní akci. V roce 1977 vytvořila svůj vlastní Politický akční výbor, skrz který začala směřovat prostředky zákonodárcům. V současnosti Národní střelecká asociace patří mezi nejsilnější zájmové skupiny ve Spojených státech. Asociace ročně utratí přibližně 250 milionů dolarů, což je více

než všechny advokátní skupiny, které jsou pro přísnější kontrolu zbraní. Zároveň má mnohem více členů než kterákoliv z těchto skupin (BBC 2016). Na lobbying asociace ročně vynakládá přibližně 3 miliony dolarů, v loňském roce to bylo dokonce 4,1 milionu dolarů. Tato částka ale zahrnuje pouze zaznamenané příspěvky zákonodárcům, asociace pravděpodobně vynakládá i velké finanční prostředky, které jsou těžko sledovatelné. Národní střelecká asociace investovala i do prezidentských voleb v roce 2016, a to přes 54 milionů dolarů (Rushe 2018). Organizace intenzivně bojuje proti všem formám kontroly zbraně, a dokonce podporuje uvolnění zbraňové legislativy a chce, aby majitelé mohli nosit zbraně na více veřejných místech. Asociace brání interpretaci druhého dodatku tak, že každý občan má právo vlastnit zbraň, protože podle asociace větší množství zbraní dělá zemi bezpečnější (BBC 2016). V diskuzi o masových střeleckých útocích na školy organizace zastává názor, že řešením je vyzbrojování učitelů (Ramton – Brice 2018).

4 Závěr

Ačkoliv je současná situace ve Spojených státech v souvislosti s držením zbraní závažná, v blízké budoucnosti lze jen těžko očekávat nějaká významná řešení. Jakmile lidé dostanou tak významné právo, jen velmi těžce se omezuje. Zároveň je situace v zemi taková, že počet zranění a majitelů zbraní není znám, napravit něco takového je velmi nepravděpodobné. Zároveň žádné z navrhovaných řešení útoků na střední školy není zcela uspokojivé. Každý vyučující nebude chtít mít při výuce zbraň, zároveň hrozí riziko, že mu zbraň může být odcizena. Na druhou stranu návrh nezveřejňování jména útočnicka se jeví jako ten, který by mohl být poměrně úspěšný, neboť by mohl být pro mnohé útočníky demotivující. Opět se ale určitě najde způsob jak ho obejít, v malém měště se jméno útočnicka na povrch jistě dostane a pak není problém ho rozšířit pomocí sociálních sítí. Zavedení co nejvíce takových řešení by ale mohlo situaci výrazně zlepšit, když ne vyřešit. Pokud jde o návrhy na zpřísnění zákonů držení zbraní, lze očekávat, že v budoucnosti k nějakým úpravám dojde, neboť hlas společnosti začíná být silný, nicméně nebude se jednat o velké změny. Možnost změny druhého dodatku ústavy se jeví vzhledem k současné politické situaci v Kongresu zcela nereálně. Situaci by mohly zvrátit volby do Kongresu v listopadu 2018, kdy se bude bojovat o všechna křesla Sněmovny reprezentantů, ale i o třetinu senátorských postů.

Zdroje:

- 1 Amos, Owen (2018). *Six radical ways to tackle US school shootings*. 20. 2. 2018 (<https://www.bbc.com/news/world-us-canada-43118865>, 5. 9. 2018).
- 2 BBC (2016). *US gun control: What is the NRA and why is it so powerful?*. 8. 1. 2016 (<https://www.bbc.com/news/world-us-canada-35261394>, 5. 9. 2018).
- 3 Beckett, Lois (2018). *Most Americans can buy an AR-15 rifle before they can buy beer*. 16. 2. 2018 (<https://www.theguardian.com/us-news/2018/feb/16/americans-age-to-buy-ar15-assault-rifle-mass-shootings>, 5. 9. 2018).
- 4 Beres, Derek (2018). *Study compares school shootings in the 21st century to the last: What's changed?*. 23. 4. 2018 (<https://bigthink.com/21st-century-spirituality/school-shootings-skyrocketing-in-21st-century>, 5. 9. 2018).
- 5 Brady campaign (nedatováno). *About Brady*. (<http://www.bradycampaign.org/about-brady>, 5. 9. 2018).
- 6 Brown, Michael (2018). *The Devastating Truth About School Shootings*. 16. 2. 2018 (<https://www.wnd.com/2018/02/the-devastating-truth-about-school-shootings/>, 5. 9. 2018).
- 7 CNN (2018). *Deadliest Mass Shootings in Modern US History Fast Facts*. 23. 5. 2018 (<https://edition.cnn.com/2013/09/16/us/20-deadliest-mass-shootings-in-u-s-history-fast-facts/index.html>, 5. 9. 2018).
- 8 Constitution of the United States (https://www.senate.gov/civics/constitution_item/constitution.htm#a2, 5. 9. 2018).
- 9 Enten, Harry (2018). *There's a gun for every American. But less than a third own guns*. 15. 2. 2018 (<https://edition.cnn.com/2018/02/15/politics/guns-dont-know-how-many-america/index.html>, 5. 9. 2018).
- 10 Fieldstadt, Elisha (2016). *Buying a Gun Is So Easy 'It Doesn't Make Sense'*. 1. 6. 2016 (<https://www.nbcnews.com/news/us-news/doesn-t-make-sense-how-easy-it-buy-gun-n490756>, 5. 9. 2018).
- 11 Gray, Sarah (2018). *Here's a Timeline of the Major Gun Control Laws in America*. 22. 2. 2018 (<http://time.com/5169210/us-gun-control-laws-history-timeline/>, 5. 9. 2018).
- 12 GSGV (nedatováno). *About Us*. (<https://www.csgv.org/about-us/>, 5. 9. 2018).
- 13 Launghland, Oliver – Beckett, Lois (2018). *March for Our Lives : thousands join anti-gun protests around the world*. 25. 3. 2018 (<https://www.theguardian.com/us-news/2018/mar/24/washington-march-for-our-lives-gun-violence>, 5. 9. 2018).

- 14 Lemieux, Frederic (2017). *After Las Vegas, 6 facts about guns and mass shootings in the U.S.* 3. 10. 2017 (<https://www.marketwatch.com/story/6-facts-about-guns-and-mass-shootings-in-the-us-2017-10-02>, 5. 9. 2018).
- 15 McCarthy, John (2018). *Worst school shootings in U.S. history.* 14. 2. 2018 (<https://eu.floridatoday.com/story/news/crime/2018/02/14/worst-school-shootings-u-s-history/338847002/>, 5. 9. 2018).
- 16 Ramton, Roberta – Brice, Makini (2018). *U.S. gun lobby slams anti-gun 'elites' after Florida school massacre.* 22. 2. 2018 (<https://www.reuters.com/article/us-usa-guns/u-s-gun-lobby-slams-anti-gun-elites-after-florida-school-massacre-idUSKCN1G61KZ>, 5. 9. 2018).
- 17 Rushe, Dominic (2018). *Why is the National Rifle Association so powerful?.* 4. 5. 2018 (<https://www.theguardian.com/us-news/2017/nov/17/nra-gun-lobby-gun-control-congress>, 5. 9. 2018).
- 18 Schuppe, Jon (2018). *What is gun control? Everything you need to know.* 5. 6. 2018 (<https://www.nbcnews.com/storyline/smart-facts/what-gun-control-n858071>, 5. 9. 2018).
- 19 Spitzer, Robert (nedatováno). *Kdo v Americe vlastní střelné zbraně?.* (<http://www.americkecentrum.cz/kdo-v-americe-vlastni-strelne-zbrane>, 5. 9. 2018).
- 20 Wegmann, Philip (2018). *Basic math makes repealing the Second Amendment impossible (Sorry John Paul Stevens).* 27. 3. 2018 (<https://www.washingtonexaminer.com/opinion/basic-math-makes-repealing-the-second-amendment-impossible-sorry-john-paul-stevens>, 5. 9. 2018).

Prozaická tvorba Ericha Frieda (1921 – 1988) v premenách doby

Dušan Tellinger

Úvod

Cieľom príspevku je okrem riešenia translatologických otázok (naturalizácia verzus exotizácia) aj hľadanie možností, ako priblížiť čitateľom cestou komentovania centrálne prozaické dielo jedného z najvydávanějších nemeckých básnikov 20. storočia E. Frieda v časoch poklesu záujmu o vojnovú literatúru. Je to veľmi obtiažne bez poznania všetkých historických skutočností, za ktorých vznikala bohatá literárna produkcia tohto autora vo vynútenej emigrácii od anšlusu (1938) až po jeho smrť (1988) v novej domovine Veľkej Británii v každodennom ťažkom zápase o životnú existenciu. Autorovo kľúčové prozaické dielo *Ein Soldat und ein Mädchen* (1960) sa po prvom vydaní nedočkalo okrem francúzskeho prekladu z roku 1962 (Paríž – Robert Rovini – vo vydavateľstve Gallimard pod názvom *Le soldat et la fille*) a talianskeho prekladu z roku 1963 (Miláno – Marinello Marinelli – vo vydavateľstve Bompiani pod názvom *Un soldato e una ragazza*) patričného záujmu v iných národných literatúrach. No ani po druhom vydaní v roku 1982 (o rok na to vyšiel i holandský preklad C. J. van Tilborcha vo vydavateľstve Agathon v Bussume pod názvom *Een soldat en een meisje*) sa situácia výrazne nezmenila – román bol i naďalej len na okraji záujmu čitateľov a bádateľov, zameraného na mimoriadne rozsiahlu friedovskú básnickú tvorbu, resp. jeho významnú prekladateľskú činnosť (nemecké preklady z anglickej literatúry: predovšetkým Dylan Thomas, Graham Greene a William Shakespeare). Napriek tomu, že román *Vojak a dievča* predstavuje jeden z najumeleckejších dokumentov o období národného socializmu v rakúskej a zároveň i nemeckej literatúre – spolu s románom Ilse Aichingerovej *Die größere Hoffnung* (1948), nedočkalo sa toto dôležité prozaické dielo patričného prijatia v našej kultúrnej oblasti, kde sa prelínajú kultúrne vývojové tendencie Východu a Západu. Erich Fried rovnako ako Ilse Aichingerová a zo súčasných rakúskych prozaikov napr. Peter Henisch – v románe *Vom Wunsch, Indianer zu werden* – vychádzajú z dedičstva Franza Kafku (1883 – 1924). Už samotným titulom románu asociuje tento súčasný prozaik a hudobník Kafkovo minidielo *Túžba stať sa Indianom*, napr. aj užívaním kafkovských podobenstiev, no z inej perspektívy – historickej doby druhej polovice 20. storočia. E. Fried a I. Aichingerová využívajú Kafkovu tvorbu v románoch *Vojak a dievča* a *Väčšia nádej* pri zobrazení absurdností modernej doby už

na základe perspektívy prežitých vojnových hrôz a reálneho nebezpečenstva sebazničenia ľudstva v globálnej atómovej vojne.

Emigrant E. Fried sa pokúsil o širší historický záber než iní autori opisujúci dejinný zlom nemeckého národa – od nástupu hitlerizmu až po zúčtovanie s vojnovými zločincami na samom počiatku povojnovej obnovy Nemecka. Na tragickom osude dozorkyne Irmy Greseovej (v románe pod menom Helga) z koncentračného tábora Bergen-Belsen vo Vestfálsku, kde zahynuli aj také osobnosti ako Josef Čapek a Anna Franková, sa objasňuje vývojová tendencia Nemecka po roku nula (1945) cez desaťročia studenej vojny – s dosahom až po našu súčasnosť. Na pochopenie historického pozadia friedovskej prozaickej i básnickej tvorby je potrebný široký rozsah vedomostí o všetkých skutočnostiach nemeckej kultúry, literatúry, politiky, dejín, hospodárstva, teda dobré informačné pozadie o historicko-kultúrnom vývoji. Bez poznania vývojových tendencií v nemeckojazyčnej literatúre by čitateľom Friedovho vrcholného prozaického diela unikali skryté formy nadväzovania na autorov minulých storočí, napr. početné asociácie na básnikov, prozaikov a dramatikov z Rakúska, Nemecka a Švajčiarska, ako aj z rôznych ďalších krajín. Významné je nadväzovanie E. Frieda na autorov tzv. absurdnej literatúry, slúžiacich mu ako vzory pri písaní románu, napr. na nemeckého predchodcu absurdneho divadla 20. storočia Christiana Dietricha Grabbeho (1801 – 1836). Na pochopenie románu *Vojak a dievča* treba poznať povojnové osudy nielen nemeckého národa, no i autora samotného, čo si vyžaduje široký pohľad na jeho život a činnosť zo všetkých možných aspektov – aj ako bojovníka za mier a spoluprácu národov, ktoré boli v minulosti znepriatelené. To sa prejavilo i jeho vzťahom k Československu – v osudovom roku 1968 sa vo viedenskom *Tagebuch* vyjadril na jeseň po 21. auguste k tragickým udalostiam v článku *Nicht nur Fehlentscheidung*. O dva roky neskôr vyjadril svoje obavy z vývoja v Československu v mníchovskom *Kürbiskern* v článku *Demokratisierung oder Demontage?*, pričom ide o jeho reakciu na knihu, ktorú vydal Jiří Hájek: *Pražská příručka*. J. Hájek je i autorom doslovu k českému vydaniu zbierky *Varovná znamení* v preklade Jiřího Grušu a Vladimíra Janovica z roku 1969 (Praha). Ďalšími dvoma významnými českými prekladateľmi básnika sú Jaroslav Kovář (*Básně lásky, strachu a hněvu*. Brno 2004) a Ondřej Bezdíček (*Milostné básně*. Praha 2007). Jediný slovenský preklad výberu z Friedovej poézie vyšiel zásluhou prekladateľa Mariána Hatalu pod názvom *Všetky příčiny života* v roku 2001 v Dunajskej Lužnej.

1 Vznik románu *Vojak a dievča* na začiatku novej etapy povojnovej nemeckej a rakúskej literatúry

Bezprostredne po skončení 2. svetovej vojny začali mladí literáti E. Fried a I. Aichingerová (generácia 1921 – pôvodom z Viedne) spracovávať tragické osudy ľudí poznamenaných najväčšou dejinnou katastrofou 20. storočia. Zatiaľ čo I. Aichingerová vydala svoj vojnový román *Väčšia nádej* hneď po jeho dokončení v roku 1948, románová prvotina E. Frieda, nad ktorou pracoval v rokoch 1945-46, mala komplikovaný osud. Jednotlivé časti tohto mozaikovitého diela vychádzali časopisecky, napr. *Der Brand* – s opisom vývoja po Krišťáľovej noci (tzv. „rišskom pogrome“ s 96 obeťami a s približne 1200 vypálenými synagógami – i s masovými deportáciami do koncentračných táborov) 8.-9. novembra 1938 až do úplnej skazy Nemecka – v Hamburgu v Angličanmi vydávanom časopise *Blick in die Welt* v roku vydania Aichingerovej románu. To bol zároveň i začiatok jeho literárnej produkcie v povojnovom Nemecku, kde uverejňoval v *Pohľade do sveta* svoje články už od roku 1946 – v rovnakom roku začal s publikačnou aktivitou aj v Rakúsku vo viedenskom *Jugend*. E. Fried sa v tom čase v značnej miere podieľal na práci rakúskej autorky románu *Väčšia nádej* – pomáhal jej s korektúrami a román v roku 1949 aj recenzoval. Friedov román sa však značne líši od iných prác povojnovej generácie rakúskych a nemeckých autorov opisujúcich národný socializmus, konkrétne i od Aichingerovej románu s charakterom horúčkového zlého sna, kde je vlastne len v nejasných kontúrach ako nočná mora načrtnutý príbeh malej skupiny rasovo prenasledovaných detí v rokoch 2. svetovej vojny. Záchranu pre tieto deti z vojnou zmietaného sveta by predstavovali víza do cudziny k ich blízkym príbuzným; žltá hviezda slovami autorky je pre nich smrť – hrdinka románu Ellen zomiera, zatiaľ čo Friedov hrdina (americký vojak) dokáže smrť premôcť. Symbolika žltej farby počas 2. svetovej vojny je väčšine čitateľov románu jasná, no nie každý pozná historický vývoj symboliky základných farieb, ako je žltá, čierna, hnedá, červená, zelená, biela a ďalšie – od antiky až po dnešok: „Rozdiel v hodnotení farieb v rôznych historických etapách vidíme markantne na príklade žltej farby, ktorá bola v antike veľmi vyhľadávaná, v stredoveku sa však stala symbolom hanby“ (Tellingner 2012, 112).

Metodicky a štylisticky vychádzajú títo obidvaja autori, životy ktorých poznamenalo zavedenie norimberských zákonov, v svojich dvoch románoch z dedičstva F. Kafku, pričom E. Fried sa viac pridržiava reality. Aichingerovej román má zas príliš veľa kafkovských elementov na skutočné pochopenie reálnej podstaty deja. Jednotlivé časti mozaikovite vybudovaného Friedovho románu taktiež silne prekračujú hranice medzi realitou a absurdnosťou – práve

v centrálnej druhej časti knihy, vo fiktívnych písomnostiach hlavnej postavy románu – amerického vojaka, ktorý odišiel do emigrácie po Krištáľovej noci v roku 1938 a má mnohé autobiografické črty autora románu. Prvá relatívne krátka časť románu je opisom udalostí spojených s procesom s dozorcami a dozorkyňami koncentračného tábora Bergen-Belsen v čase, keď sa rozbiehal v Justičnom paláci v Norimbergu centrálny proces s hlavnými vojnovými zločincami. Tlačové správy z tohto vestfálskeho koncentračného procesu i kniha o tomto belsenskom lágri, ktorú uverejnil Derek Sington pod názvom *The Offenders*, tak silne citovo zapôsobili na E. Frieda, že si na niektorých nesprávne odsúdených – na románovú dozorkyňu Helgu – spomína i pri výročí 1945 – 1985 v práci *Vierzigster Jahrestag Bitburg – Belsen* (1945). Medzi mnohými odsúdenými na trest smrti v belsenskom procese bola teda i 22-ročná dozorkyňa Helga, ktorú obesia napriek jej nedokázanému podielu na smrti väzňov a väzeňkýň, spolu s ostatnými v Hamelne v čase adventu pred Vianocami 1945 počas šesť a polhodinového vykonávania popráv. Helga – vlastne iba vykonávateľka špinavej práce Tretej ríše – je v očiach autora románu len jednou z tých detí z Hamelnu, ktorých z mesta Hameln vylákal potkaniar (Adolf Hitler). E. Fried tým teda naráža na stredovekú legendu o potkaniarovi z Hamelnu, v angličtine označovaného Pied Piper (v češtine: krysař z Hamelnu, kto svádí jiného k pošetilé akci).

Hlavný hrdina románu, bezmenný americký vojak – alter ego Josefa K. z kafkovského veľdiela *Der Prozess* – sa márne snaží o záchranu málo vykreslenej Helgy po noci strávenej s ňou pred jej popravou. Po nervovom zrútení je psychicky liečený dva mesiace vo vojenskej nemocnici (v románe mental ward), teda jeho zápisky z tohto liečebného zariadenia tvoriace podstatnú časť románu sú na hranici reality a horúckového zlého sna. Autor za každým textom, ktorý sa viaže k tejto fiktívnej osobe vojaka, pripája svoje komentujúce medzitexty. Práve mozaikovosť takejto výstavby Friedovho románu bola dôvodom odmietavého postoja hamburského vydavateľa Eugena Classena k tomuto dielu s pôvodným názvom *Das Letzte* v roku 1952 (do úvahy vtedy prichádzal i názov *Das Reich unserer Liebe*). Po úpravách vyšiel román už s pozmeneným názvom *Vojak a dievča* v tomto vydavateľstve v roku 1960 – alternatívou k tomuto názvu bol vtedy i ďalší návrh E. Frieda dať dielu meno *Der Bruch und die Bruchstücke* (druhé vydanie románu *Vojak a dievča* bolo vo Frankfurt nad Mohanom vo vydavateľstve Fischer v roku 1982). V novom vydaní je zachovaný pôvodný doslov autora z roku 1960, ktorý je spolu s doslovom k novému vydaniu z roku 1982 cenným prameňom, poskytujúcim čitateľom informácie na pochopenie diela (doplňujúce fakty o dozorkyni Irme Greseovej) i k postojom autora k dobovému politickému daniu v 70. rokoch v Nemecku a vo

svete (napr. k politickým súdnym pocesom so skupinou RAF – Rote Armee Fraktion – združenou okolo Andreasa Baadera a Ulrike Meinhofovej, ktorú považoval za druhú Rosu Luxemburgovú v svojej politicky angažovanej lyrike a publicistike.

2 Historické a kultúrne pozadie románu *Vojak a dievča*

Román E. Frieda možno pochopiť iba v kontexte exilovej nemeckojazyčnej literatúry, ktorá je nesmierne bohatá a svojím geografickým zaradením mnohofarebná. Exulanti z Nemecka, Rakúska i ČSR (nemeckojazyčná pražská literatúra) tvorili svoje literárne diela predovšetkým v USA, Veľkej Británii, Švédsku a Švajčiarsku, početne malú skupinu predstavovali v Latinskej Amerike (v Mexiku a v Brazílii). E. Fried sa krátko po úteku do Londýna (vlakom z Nemecka do Belgicka 4. augusta 1938) už v roku 1940 zaradil svojou poéziou do kontextu moderny – v krátkom prozaickom debute *They Fight in the Dark* (1944?) a predovšetkým v článkoch v londýnskej exilovej tlači vystupoval ako aktívny antifašista. Vplyv mala na jeho básnickú tvorbu napr. nová anglická poézia – Thomas Stearns Eliot, básne ktorého prekladal do nemčiny. Preklady do nemčiny z anglickej literatúry boli pre E. Frieda predovšetkým od polovice 40. rokov do konca života jedným z dôležitých zdrojov príjmov pre zabezpečenie svojej početnej rodiny z dvoch manželstiev, podobne i miesto v nemeckom vysielaní pre sovietsku východnú zónu predstavovalo taktiež určité finančné zabezpečenie. V rámci nemeckého vysielania BBC pre Nemecko (1938 – 1988) sa E. Friedovi ponúkala možnosť vystupovať nielen s politickými komentármi v 50. a 60. rokoch, až kým od roku 1968 nežil už predovšetkým z príjmov z literatúry, no mal vo vysielaní i celý rad komentárov k literatúre, napr. k úmrtiu Ernesta Hemingwaya, či k udeleniu Nobelovej ceny Michailovi Šolochovovi. Od počiatku svojho londýnskeho exilu pracoval pre výbor pre utečencov pred hitlerizmom, po začatí totálnej vojny Nemecka s krajinami Západu v roku 1940 prešiel tento začínajúci básnik aj niekoľkými robotníckymi povolaniami a tento styk s robotníckym prostredím ovplyvnil jeho tvorbu.

V románe *Vojak a dievča* spomína autor svoje začiatky v emigrácii – usadenie sa v londýnskej štvrti Mayfair a prácu v továrni na ručnú výrobu sklenených gombíkov, náušnic a spon, kde napr. pracoval ako vzor šikovnosti pri výrobe týchto dámskych šperkov i jeden z bývalých prívržencov Oswalda Mosleyho (British Union of Fascists), narodeného v roku 1896 v tej istej štvrti, do ktorej sa na začiatku svojho pobytu v Londýne nasťahoval E. Fried (Mayfair v tom čase už bola elegantná časť metropoly na rozdiel od starších historických období Londýna). Záporná postava niekdajšieho Mosleyho prívrženca sa vyslovene zdôrazňuje

autorom pri oznámení rozsudku nad dozorkyňou Helgou v anglickej tlači: v žartovnej ankete (Mock Gallup Poll – výsmešné hlasovanie) usporiadanej medzi robotníkmi v spomínanej továrni na dámske šperky navrhoval, aby ju teda dohnali k samovražde po využití tzv. práva na poslednú noc strávenú s ňou nejakým dobrovolníkom z radov vojakov v jej cele (ius ultimae noctis). Taký dôležitý historický moment ako Mosleyho politické aktivity v období do jeho zatknutia v máji 1940 môže pre dnešných čitateľov Friedovho románu ostať bez povšimnutia, pretože Mosleyho hnutie v 30. rokoch v Londýne a jeho činnosť v anglickom parlamente sú možno tak málo známe u nás ako tzv. Židenický puč dôstojníka československej armády Ladislava Kobzineka (z NOF) zorganizovaný v kasárňach Brno-Židenice v januári 1933 podľa vzoru Benita Musoliniho. Okrem mayfairskej fabriky na ručnú výrobu šperkov treba spomenúť i ďalšie robotnícke povolania E. Frieda z počiatočného obdobia emigrácie – pomocný robotník a mliečny chemik, neskôr knihovník.

3 Medziliterárne kontakty ako podstatné faktory pri vzniku románu *Vojak a dievča*

O erudícii E. Frieda – tak nesmierne dôležitej v celej jeho tvorbe – svedčia nielen autori z rôznych národných literatúr, ktorí sú spomenutí v románe menovite, no i rad ďalších, vplyv ktorých je zrejmý, i keď sa s ich menami v diele nestretneme. Práve vynútený exil v Londýne prispel k tomu, že sa E. Fried mohol zoznámiť s dielami autorov, ktorí boli v Nemecku od roku 1933 a po anšluse od marca 1938 i v Rakúsku na indexe. Zaujímal sa nielen o politické diela (Marxa, Trockého a Lenina), no pustil sa i do štúdia Freudovej psychoanalýzy, a práve tieto znalosti vedel využívať pri vykreslení postavy vojaka v svojom povojnovom románe, ktorý je vlastne akoby pokračovaním Kafkovej tvorby už pod vplyvom hrôz 2. svetovej vojny. Ako multilingválny intelektuál, i keď s nedokončeným stredoškolským gymnaziálnym vzdelaním, vedel čítať knihy zakázaných autorov nielen v nemčine a v angličtine, no i v iných jazykoch – uvedieme popri zakázaných i ďalších, ktorí ovplyvnili jeho tvorbu: Heinrich Heine, Oskar Maria Graf, Wilhelm Reich, Erich Mühsam, Lion Feuchtwanger, Paul Celan, Elias Canetti, Hermann Broch, Kurt Tucholsky, Ernst Toller, Bertolt Brecht, James Joyce, Ernest Hemingway, André Gide, Marcel Proust, Federico Garcia Lorca, Miguel Cervantes. Mimoriadne silný vplyv na jeho prózu mal román Roberta Neumanna *An den Wassern von Babylon*. Z kníh bežne dostupných E. Friedovi vo viedenských knižniciach ešte pred odchodom do londýnskej emigrácie vo veku 17 rokov je potrebné spomenúť celú nemeckú klasiku, predovšetkým Matthiasa Claudia, Johanna Wolfganga Goetheho, Clemensa Brentana, Ernsta Theodora Amadea Hoffmanna, Rainera Maria Rilkeho a Johanna Christiana Friedricha

Hölderlina, ktorého mal vo veľkej obľube ako zakladateľa modernej nemeckej poézie. Neskôr v londýnskom exile vlastnil tohto básnika v svojej súkromnej knižnici a mal k dispozícii z londýnskych knižníc i to, čo netvorilo súčasť jeho mimoriadne bohatej domácej zbierky kníh. Zo škandinávskej literatúry čítal napr. divadelné hry – pred druhou časťou románu, pred fiktívnymi zápiskami vojaka, ktoré nasledujú po prvej časti nazvanej autorom románu *Ein Bericht*, je krátky citát z Ibsenovej hry *Peer Gynt* v nórčine i v nemčine, ktorý je vlastne mottom tejto nosnej časti knihy.

Román *Vojak a dievča* nadväzuje na tradície nemeckého románu (Alfred Döblin, Hermann Kasack, Elisabeth Langgässerová), no rovnako i na tradície anglosaského románu (vzorom mu bol napr. Laurence Sterne). Popri Kafkovi, ktorého románový hrdina Josef K. patril k Friedovým najmilším literárnym hrdinom, vplývali výraznejšie na román avangardné smery – kreacionisti, ultraisti (španielsky variant surrealizmu), expresionisti, surrealisti a dadaisti. Taká mnohostranná osobnosť kultúry z obdobia dadaizmu, ako napr. švajčiarsky maliar, sochár, básnik a prozaik Hans Arp (1887 – 1966), sa v románe nespomína – pod jeho vplyvom užíva početné slovné hry na zosilnenie účinku diela. Zato však iný všestranný umelec (spisovateľ a maliar z obdobia expresionizmu) Alfred Kubin (1877 – 1959) – rodák z Litoměříc – je menovite vyzdvihnutý autorom románu. Jeho najvýznamnejšie dielo z roku 1909 je vlastne i kľúčom k pochopeniu toho, čo myslel E. Fried pod prechodom „na druhú stranu“. Helgin prechod „na druhú stranu“ – na stranu vojaka – v noci pred popravou vyvoláva mnohé spory pri interpretácii románu *Vojak a dievča*. Ide vlastne o prechod zo sveta koncentračných dozorcov, v ktorom z prinútenia rozkazom „zhora“ žila dva roky v Bergen-Belsene (1943-45), do sveta snov, ktorý je tak silne umelecky zobrazený práve v románe A. Kubina *Die andere Seite* – v češtine pod názvom *Země snivců*. Kubinova próza, v ktorej sa prelína sen a skutočnosť (podobne ako vo Friedovej vrcholnej próze), je ilustrovaná autorom démonicky pôsobivými grafikami.

Grécka a germánska mytológia významne obohatila spolu s kresťanskou a starozákonnou mystikou i symbolikou judaizmu (Talmudom a kabalistikou) umeleckú silu diela. Hneď v prvej časti románu prirovnáva E. Fried Helginu hrivu blond-červených vlasov k hlave antickej Medúzy a zároveň ju považuje i za fúriu, či bohyňu smrti. Farba červených vlasov sa vyslovene zdôrazňuje aj v časti románu pod názvom *Požiar*, kde sa pri opise horiacej synagógy hovorí, že prvá obeť Krištáľovej noci v noci z 8. na 9. november 1938 mala červené vlasy. Tieto novembrové dni určite asociujú u čitateľov i ďalšie historické fakty z nemeckých dejín, veď i pád berlínskeho múra na jeseň 1989 sa viaže k povestnému interview Alexandra

Schalck-Golodkowského zo dňa 10. novembra o okamžitom otvorení hraníc medzi východným a západným Berlínom. No symbolika farieb vlasov a farieb vo všeobecnosti v literatúre a v dejinách nemusí byť až natoľko známa dnešným čitateľom – to, že napr. v Izraeli sa s rešpektom dívajú na červené aškenázske vlasy, a nie tak na tmavočierne sefardské vlasy. Tmavé vlasy (hnedé vlasy) sa symbolicky spomínajú v románe *Vojak a dievča*, že z nacistických sviatkov a osláv z rokov 1933-34, tak masových a euforických v Nemecku po Hitlerovom nástupe, boli okamžite vylúčené osoby s takýmito vlasmi už pred zavedením rasistických norimberských zákonov v roku 1935.

O Friedovej náväznosti na prastarú kultúrnu symboliku (i farieb), na mýty, legendy, folklór (napr. i na anglické rýmovačky – limericks), mystiku a duchovné bohatstvo ľudstva vo všeobecnosti hovorí najlepší znalec jeho tvorby v nemeckej a zároveň rakúskej literárnej vede nasledovné: „Rovnako často sú v texte ohlasy na ľudové a detské piesne, grécku a germánsku mytológiu (vrátane 'antickej osudovej tragédie'), kresťanskú a židovsko-kabalistickú tradíciu, povesti a rozprávky“ (Kaukoreit 2003, 258). V druhej časti románu sa znova stretávame so symbolikou antickej mytológie pri prechode mŕtvych na druhú stranu rieky Léthe z vojnou zničeného mesta. Cez túto rieku nevedú mosty, iba Charón ich preváža svojím člnom po zapltení obolu (mince). V podsvetí ožívajú pred čitateľmi románu mýtické osoby – Sisyfos tam vykonáva svoju nezmyselnú večnú prácu, o ktorej autor románu akoby referoval v štýle úradného protokolu. Friedov jazyk v diele *Vojak a dievča* je blízky Kafkovmu jazyku, ktorým v úradnom štýle opisuje pravdu, ktorá zďaleka nie je stále pravdou celou. Je to vlastne rakúska byrokratická nemčina, ktorá by pre budúcich prekladateľov románu *Vojak a dievča* mohla spôsobovať dosť značné problémy. Úloha pretlmočiť Frieda do slovanských jazykov je sťažená i tým, že autor pod vplyvom dadaizmu rozohráva v celom texte románu hru so slovami, napr. aj s menom Helgy a dramatika Grabbeho.

4 Román *Vojak a dievča* ako reakcia na Kafkovu tvorbu

Vo Veľkej Británii a v ďalších krajinách Západu nastáva po roku 1945 kafkovský boom, ovplyvňujúci celý rad spisovateľov, medzi nimi napr. i ranú tvorbu Friedricha Dürrenmatta vo vojnu rozvrátenej Európe v neutrálnom bezpečnom Švajčiarsku, no i u Anny Seghersovej na úteku pred prenasledovaním počas exilu v Mexiku sa stupňuje záujem o Kafku. Všeobecne platí to, čo tvrdil E. Fried, že literatúra po roku 1945 je silne ovplyvnená Kafkovým dedičstvom, veď samotná situácia v exile priviedla zákonite spisovateľov ku Kafkovi. Možno tu citovať vydávateľa zborníka z konferencie ku Friedovým nedožitým 90. narodeninám, aké bolo miesto

F. Kafku v živote E. Frieda: „Pre Ericha Frieda ostal Kafka vždy významnou referenciou, viaceré jeho básne sa opierajú na neho. Ilse Aichingerovej písal dokonca s najväčším uznaním: 'okrem Kafku som ešte nikdy nezažil, aby som vzhľadom na nejaké umelecké dielo musel zmeniť svoj život'“ (Lughofer 2012, 113). Každý, kto mal nejakým spôsobom do činenia s F. Kafkom, bol poznamenaný jeho tvorbou, tak napr. jeho španielsky prekladateľ Jorge Louis Borges už v predvojnovom období podľahol silnému vplyvu tohto literárneho vzoru a jeho próza nesie počínajúc 30. rokmi znaky tvorby prekladaného autora. Literáti, ktorí prežili hrôzy vojny – buď v exile, alebo vo vnútornej emigrácii v Nemecku, ako napr. Hans Fallada, si našli svoju cestu ku Kafkovým dielam. E. Fried prostredníctvom svojho alter ega (amerického vojaka v románe) vysvetľuje, ako na neho zapôsobila Kafkova próza. Deje sa to aj slovnými odkazmi vo Friedových komentároch ku „písomnostiam vojaka“, no príliš časté sú v týchto „rukopisoch“ vojaka i skryté polocitáty, ba aj priame citáty z Kafku, čo niektorí recenzenti románu autorovi vyslovene vyčítajú. Autor románu *Vojak a dievča*, ktorý cez vojnu prišiel o väčšinu príbuzných v rodnom Rakúsku, nachádzal útechu nie v humorných dielach anglickej literatúry, práve naopak, v smutných tónoch Hölderlinovej poézie a v trúchlivých prózach Kafku, ktoré pre bežných čitateľov neznejú príliš potešiteľne. Popri základnom prozaickom diele *Vojak a dievča* ovplyvnili poviedky a romány Kafku i ďalšie Friedovo prozaické dielo *Kinder und Narren* (1965), ktoré bolo v roku 1968 preložené do francúzštiny a po autorovej smrti aj do angličtiny (1993).

Typická pre E. Frieda – podobne ako i pre tvorbu F. Kafku – je zvieracia metafora. Podobne, ako v Kafkových dielach vystupuje celý rad zvierat (myši, kone, kuna, levharti, šakali, sup, opica) a hmyz, i v románe *Vojak a dievča* sa stretávame napr. so symbolikou „myš a mačka“ (pričom myš znamená u Frieda smrť) – spomínaný je aj „odporný“ hmyz v písomnostiach fiktívneho vojaka. „Premena“ Helgy na ozajstnú ženu, čiže jej poľudštenie z dozorkyne (Männin – tento výraz používa pre ňu pred jej premenou autor románu) s pomocou vojakovho úplatku väzenskej dozorkyni (nylonových pančúch), je akoby reakciou na „premeny“ kafkovských hrdinov. Nie Gregora Samsu, ktorý sa mení z človeka na nejaký odporný hmyz, pravdepodobne švába, no naopak zo zvierat'a na človeka. No ani sebakľúčšia láska vojaka k dozorkyni Helge nedokáže zlomiť okovy jej predošlej zvieracej existencie v lágri. Podobný prípad „premeny“ kafkovského hrdinu v opačnom smere (šimpanza Rotpetra) vyzdvihuje František Kautman v knihe *Svět Franze Kafky*, keď dáva do protikladu postavy Gregora Samsu z *Premeny* (*Die Verwandlung*) a Rotpetra zo *Správy pre istú Akadémiu* (*Ein Bericht für eine Akademie*): „Opačným prípadom 'premeny' je proces poľudštenia opice

Rotpetra v *Správe pre istú Akadémiu*. Gregor Samsa sa pod ťarchou mučivých predstáv mení na chrobáka. Šimpanz Rotpeter sa naopak z opice stane 'takmer' ľudskou existenciou (zostáva predsa len napr. vylúčený z ľudského sexuálneho styku). Tento jav nie je vyvolaný rozprávkovým zázrakom ako v *Premene*, ale usilovnou sebareflexiou: až keď chytené zviera prestane intenzívne fantazírovať o stratenej slobode a začne sa prispôsobovať existenčnej nutnosti, to jest zmieri sa s drezúrou a namiesto toho, aby sa jej bránilo, vychádza jej v ústrety – otvára sa Rotpetrovi možnosť ľudskej existencie“ (Kautman 1990, 76). Možnosť ľudskej existencie pre románovú Helgu je však po skončení vojny definitívne vylúčená jej odsúdením – spolu s ostatnými dozorcami a dozorkyňami belsenského lágra na trest smrti obesením.

Zákonitý bol i vplyv Franza Kafku (a s ním duševne spriazneného Maxa Broda) aj na Friedovu mimoriadne rozsiahlu básnickú produkciu. Tak napr. Brodov expresionizmom ovplyvnený román z roku 1922 *Franzi oder Eine Liebe zweiten Ranges* ovplyvnil Friedovu báseň *Franz alebo Láska prvoradej hodnoty* (*Franz oder Eine Liebe ersten Ranges*) v zbierke *Unter Nebenfeinden* z roku 1970, ako o tom píše Katrin Schäferová (por. 1998, 239) v knihe obširne komentujúcej román *Vojak a dievča* (i pomerne početné Friedove poviedky). Jej kniha vyšla vo Viedni v roku 1998 k desiatemu výročiu úmrtia básnika. Nemecká autorka sa dotýka aj relácií medzi postojom ku kafkovskému dedičstvu v Československu na jednej strane a na Západe na druhej strane. Tak napr. E. Fried sa ku Kafkovi vyjadril vo vzťahu k postojom k nemu v jeho rodnej českej zemi a na Západe v roku 1983 vo Viedni na sympóziu *Literatúra a moc* (*Literatur und Macht*) nasledovne: „Keď vravím 'pochmúrne príbehy', musím aj referovať o jednom fakte so šibeničným humorom. V ČSSR hovoria teraz intelektuáli o Franzovi Kafkovi: 'Tento Kafka bol ešte optimista'“ (Schäferová 1998, 259).

5 Cudzie prostredie materializované reáliami

Friedova základná téma románu – prechod „z jednej strany na druhú“ – sa v prípade Helgy odsúdenej na smrť uskutočňuje pomocou vtedy módných nylonových pančúch, ktorými chcel americký vojak v deň pred jej popravou podplatiť dozorkyňu vo väzení, aby naplnil Helgino posledné želanie a strávil s ňou noc pred jej popravou. Dozorkyňa nylonové pančuchy daruje Helge, ktorá sa tak z vojačky – „Männin“ – stáva ozajstnou ženou, keď si ich navlečie pred príchodom vojaka. Táto jej premena a v podstate prechod „na druhú stranu“ sa deje pomocou amerického tovaru, ktorý bol od roku 1940 v USA módnou novinkou a v roku 1945 obľúbeným produktom aj v Európe, podľa slov autora veľmi ceneným tovarom na čiernom trhu vo vojnovy zničených krajinách. Je to popri Coca-Cole (spomenutej v románe pri opise americkej či vlastne

britskej vojenskej kantíny) – ďalšej novinke pre Európu v roku 1945 – ako kľúčová reália materializujúca víťazný nástup americkej kultúry v povojnovom svete. Keďže diela *Proces* a *Vojak a dievča* vznikali v diametrálne inej dobe, možno nájsť paralelu medzi reáliami vyskytujúcimi sa v oboch dielach iba v prípade pančúch (no nie nylonových, ale hodvábnych). K. Schäferová porovnávajúc obidva romány nachádza takúto paralelu: „Uplácanie dozorkýň nylonovými pančuchami napomína scénu v tretej kapitole Kafkovho *Procesu*, v ktorej rozpráva žena súdneho sluha o jej podplácaní vyšetrujúcim sudcom hodvábnymi pančuchami“ (Schäferová 1998, 266).

Niektoré z historických reálií vysvetľuje sám autor v svojich komentároch, napr. pri tak dôležitom fakte, že po 10. novembri 1938 sa v Tretej ríši tvorili fronty ľudí pred zahraničnými zastupiteľstvami, ktorí sa snažili o získanie víz na záchranu svojich životov. Používali úplatky na získanie miest na státie – podplácali domovníčky domov, aby pre nich pri bránach domov zabezpečovali miesta na státie, pretože fronty čakajúcich na víza rozohnávali príslušníci SA a SS. Dnešným čitateľom je väčšinou jasné, ktoré orgány štátnej moci okrem zlopestného gestapa spomínaného v románe boli zodpovedné za teror v rokoch 1933-45, no SA nepatrí až k tak známym, i keď práve na počiatku diktatúry v Nemecku práve SA bolo v popredí – a až po tzv. noci dlhých nožov úloha SA začala upadať v prospech SS. Podobná historická reália – spomenutá autorom románu v doslove k druhému vydaniu knihy – je sovietska NKVD.

6 Preklad umeleckého diela – naturalizácia verzus exotizácia

Prekladateľská činnosť E. Frieda má obrovské rozpätie: od antiky (Aristofanes: *Lysistrata*; Euripides: *Bakchantky* – *Bacchantinnen*), cez alžbetínsku éru (27 Shakespearových hier a jedna hra jeho súčasníka – Christopher Marlowe: *The Jew of Malta*), až po súčasnú literatúru rôznej národnej proveniencie: nemecká, anglická, talianska, izraelská. Od 40. rokov až po 80. roky prekladal rôzne žánre, prevažne básne a divadelné hry rôznych autorov, no i rozprávku *Rotkapuze* – *Červená kapucňa* Izaaka Manska (Düsseldorf, 1985). Predovšetkým 60. až 80. roky boli v znamení jeho prekladov Shakespeara pre západonemecké divadlá a svoje teoretické východiská pri rozhodnutí sa buď pre verný alebo pre čiastočne voľný preklad sa snažil už od 60. rokov aj publikovať. V roku 1969 vychádza v časopise *Theater heute* jeho stať *Wie ich Shakespeare übersetzte*. O rok neskôr sa vyslovuje i k aktualizácii antiky pre súčasného diváka v súvislosti s prekladom Euripida: *Zugang durch Übersetzung?* Ku problematike adaptácie Shakespearových hier sa vrátil ešte v ďalších dvoch statiach (v časopise *Theaterzeitung*) začiatkom 80. rokov: *Shakespeare bearbeiten?* a „*Perikles*“-*Übersetzung* – porovnáva svoj

preklad *Rómea a Júlie* s prekladom veľkého popularizátora tohto veľikána anglickej literatúry v Nemecku Augusta Wilhelma Schlegela z prelomu 18. a 19. storočia (prvé vydanie – 1796).

Najvýznamnejší počin E. Frieda v oblasti teórie prekladu prichádza dosť neskoro – v roku jeho smrti. 26. januára 1988 vystúpil s 15-stranovou prednáškou pod názvom *Übersetzen oder Nachdichten?* na univerzite v Düsseldorfe pri príležitosti otvorenia štúdijného odboru literárny preklad. Táto odborná publikácia vyšla v zborníku *Ist Literaturübersetzen lehrbar?* v Tübingene v roku 1989, teda rok po Friedovej smrti. V tom istom roku vychádza v Berlíne súborne 27 Shakespearových hier v nemeckom preklade E. Frieda. Sú to tri zväzky a sprievodná kniha, autorom ktorej je Friedmar Apel, vydavateľ hier Shakespeara vo Friedovom preklade a zároveň i významný nemecký teoretik prekladu. Bolo by užitočné pre Shakespearologov, keby zamerali svoju pozornosť na chronologicky vznikajúce nemecké preklady od 18. storočia až po vydanie 27 hier vo Friedovom preklade. Preklady Shakespeara od konca 18. a predovšetkým z 19. storočia poskytovali iné informačné pozadie divákovi vo vtedajších divadlách rozštiepeného Nemecka ako Friedove do istej miery modernizované preklady v západonemeckých divadlách v 60. až 80. rokoch minulého storočia. F. Apel, hermeneutik a teoretik umeleckého prekladu, sa z pohľadu informačného pozadia vyjadruje k rozdielu medzi vtedajšími klasickými a súčasnými, niekedy až modernizujúcimi prekladmi nasledovne: „Klasický preklad, ktorý by sa musel opierať o ohromné množstvo vedomostí, by bol dnes konfrontovaný s informačnou ponukou znásobenou v porovnaní s 18. storočím, zatiaľ čo životné podmienky technickej doby obmedzujú čas a voľné chvíle“ (Apel 1983, 97). Teda moderný divák Shakespearových hier je na tom horšie s časom na získavanie obsiahlych historických a literárno-kultúrnych vedomostí v porovnaní s polyhistormi dôb Schlegelových prekladov – počínajúc rokom 1796, i následných desaťročí, keď v 19. storočí vznikali ďalšie nemecké preklady Shakespeara (okrem Augusta Wilhelma Schlegela sa na nich podieľali Wolf Heinrich von Baudissin a Dorothea Tiecková). Pri porovnaní rôznych prekladov z rôznych historických období sa teda do popredia dostáva i dôležitá otázka ekvivalencie originálu a prekladu, ku ktorej sa F. Apel taktiež vyjadruje: „Kritérium ekvivalencie sa stáva pri vymedzení pojmu preklad o to problematickejšie, čím vzdialenejšie sú jazyky, kultúry a spoločnosti, ktoré v preklade majú vstúpiť do kontaktu. Na druhej strane sa vlastne až pri konfrontácii západnej civilizácie s tzv. primitívnymi kultúrami jasne vynárajú problémy, ktoré pri preklade z príbuzných jazykov zdanlivo neexistujú“ (Apel 1983, 22).

E. Fried bol svojimi prekladmi, vlastnou tvorbou a obrovskou kultúrno-politickou aktivitou počas piatich desaťročí londýnskeho života i budovateľom kultúrnych, politických

a literárnych mostov medzi Veľkou Britániou a kontinentom. V roku 1965 vychádza v Berlíne jeho preklad hry *Pohania* (*Die Heiden*) Viedenchana Jakova Linda (1927 – 2007), ktorého osud po anšluse je podobný Friedovmu. Rozdiel je v tom, že gestapo Huga Frieda po mesiaci tiež prepustilo – podobne ako Lindovho otca, no v deň prepustenia H. Fried zomiera na následky výsluchov. Nelli Friedovej sa podarilo dostať za synom na jar 1939 do Londýna, no nemala také šťastie ako napr. nositeľka Nobelovej ceny Nelly Sachsová, ktorá odišla z Berlína do Stockholmu spolu s matkou v roku 1940 na švédske intervencie – babička E. Frieda ostala vo Viedni a zahynula v Osvienčime. Niektoré autobiografické údaje sú E. Friedom presne zdokumentované v románe – napr. to, že smrť H. Frieda nastala po mesiaci väzby na gestape, keď ho priniesli zomrieť domov 24. mája 1938 – vo veku 48 rokov. Podobne ako E. Fried i J. Lind opustil Rakúsko v roku 1938 – on a jeho dve sestry sa zachránili detským transportom (Kindertransport), vypraveným do Holandska, kde sa skrýval cez vojnu za tak dramatických okolností, ako Magda Franková v Amsterdame od roku 1942 do odhalenia jej skrýše. Do Viedne sa J. Lind vrátil až päť rokov po vojne z Palestíny za účelom štúdia a neskôr sa po pobyte v iných krajinách natrvalo usadil v Londýne v roku 1954, podobne ako E. Fried už v roku 1938. V Londýne vyšla jeho dráma *Pohania* v angličtine v roku 1964. I na tomto prechode J. Linda od počiatočného publikovania v nemčine v rokoch emigrácie v rôznych krajinách – k postupnému písaniu v angličtine počas života v Londýne, sa rysuje rozdiel medzi ním a E. Friedom, ktorý od počiatkov emigrácie do konca života ostal verný nemčine v celej svojej tvorbe (okrem diela *They Fight in the Dark*). Pretože tým vlastne i realizoval túžbu otca – H. Frieda, neúspešného spisovateľa, aby sa jeho jediné dieťa stalo úspešným nemeckým spisovateľom. Zbytočne mu radili po príchode do londýnskej emigrácie iní emigranti z londýnskeho výboru pre utečencov, aby si úmysel stať sa nemeckým básnikom čím skôr vypustil z hlavy. E. Fried sa stal okrem významného nemeckého básnika zároveň i uznávaným prekladateľom z rôznych jazykov. Rovnako ako dramatickú tvorbu J. Linda popularizoval nemeckým čitateľom, snažil sa aj ako spoluvydavateľ tvorby Bertolta Brechta (1898 – 1956) priblížiť tohto jemu tak blízkeho autora širokej verejnosti vo Veľkej Británii.

Záver

Literárna produkcia E. Frieda – básne milostné na prvom mieste, spolu s básňami politickými/agitujúcimi – je za dlhé obdobie takmer piatich desaťročí (1940 – 1988) nesmierne bohatá a prekladaná do mnohých jazykov sveta (nielen do európskych, no okrem arabčiny a kurdčiny i do takých exotických jazykov, ako vietnamčina – básnická zbierka z čias vietnamskej vojny

a Vietnam a [und Vietnam und], japončina, kórejščina). Román *Vojak a dievča* ostáva však aj napriek faktu, že bol preložený po prvom vydaní románu v roku 1960 do francúzštiny (1962) a do taliančiny (1963), po druhom vydaní v roku 1982 i do holandčiny (1983), mimo centra pozornosti súčasných čitateľov v Európe a vo svete. Ďalšie významné prozaické dielo *Deti a blázni* z roku 1965 vyšlo zatiaľ iba vo francúzštine pod názvom *Les enfants et les fous* v preklade Jeana-Claudea Schneidera (Paríž – Gallimard – 1968) a v roku 1993 i v Londýne vo vydavateľstve Serpent's Tail – preklad do angličtiny pod názvom *Children and Fools* (Martin Chalmers). Aj pre bádateľov literárnej pozostalosti E. Frieda platí, že skúmajú takmer výlučne len jeho poéziu, a próza je len zriedkavo bádaná z odborného hľadiska, napr. záujem o prozaickú prvotinu, ktorá doteraz nebola ani publikovaná – krátky naivno-utopický román *Der Kulturstaat*, napísaný v čase pred odchodom do emigrácie (marec až august 1938) oživila až K. Schäferová v knihe vydanéj k desiatemu výročiu spisovateľovej smrti. O vydanie veľkej časti prozaickej pozostalosti tohto autora sa v 90. rokoch zaslúžil predovšetkým Volker Kaukoreit, ktorý aj zostavil komplexnú bibliografiu autora v rámci medzinárodnej spoločnosti Ericha Frieda. Zásluhou Volkera Kaukoreita a Klause Wagenbacha sa realizovalo v roku 1993 vydanie *Gesammelte Werke* v štyroch zväzkoch, ktoré zahŕňujú poéziu i prózu. A čo sa týka statí – vyšli zobraňované v dvoch knihách zostavených V. Kaukoreitom: *Anfragen und Nachreden*, 1994; *Die Muse hat Kanten. Aufsätze und Reden zur Literatur*, 1995. V prípade centrálnych prozaických prác E. Frieda by sa oboznámenosť širokej verejnosti s týmto autorom v Strednej Európe možno zmenila prekladmi Friedovho románu *Vojak a dievča*, ako aj poviedok *Deti a blázni*, ktoré sú zatiaľ prístupné iba vo francúzskom a anglickom preklade, aj do slovanských jazykov, maďarčiny, rumunčiny, baltských jazykov, keďže ide o dielo mimoriadne aktuálne i po siedmych desaťročiach od jeho vzniku. E. Fried sa v celej svojej prozaickej i básnickej tvorbe prejavil ako skutočný prorok – predvídal mnohé vývojové tendencie našej komplikovanej doby predovšetkým v neskoršej básnickej tvorbe 80. rokov a v mnohých článkoch v tlačových orgánoch Nemecka a Rakúska.

Literatúra

- 1 APEL, Friedmar (1983): *Literarische Übersetzung*. Metzler Verlag, Stuttgart. 103 s. ISBN 3-476-10206-8.
- 2 FRIED, Erich (1990): *Ein Soldat und ein Mädchen*. Fischer Verlag Frankfurt / Main. 236 s. ISBN 3-596-25432-9.

- 3 KAUKOREIT, Volker (2003): Der Bruch und die Bruchstücke. Zu Erich Frieds *Ein Soldat und ein Mädchen*. In: Fetz, Bernhard – Kastberger, Klaus (eds.) *Die Teile und das Ganze. Bausteine der literarischen Moderne in Österreich*. Paul Zsolnay Verlag, Wien, 255-265. ISBN 3-552-05215-1.
- 4 KAUTMAN, František (1990): *Svět Franze Kafky*. Nakladatelství TORST, Praha. 156 s. ISBN 461-002-90.
- 5 LUGHOFER, Johann Georg (2012): Der Dichter und die Tiere. Verschwimmende Grenzen des Menschlichen bei Erich Fried. In: Lughofer, Johann Georg (ed.) *Erich Fried: Interpretationen, Kommentare, Didaktisierungen. Internationale Lyrikstage der Germanistik, Ljubljana, Ljurik 2*. Praesens Verlag, Wien, 111-133. ISBN 978-3-7069-0673-9.
- 6 SCHÄFER, Katrin (1998): „Die andere Seite“: *Erich Frieds Prosawerk. Motive und Motivationen seines Schreibens*. Praesens Verlag, Wien. 412 s. ISBN 3-901126-90-2.
- 7 TELLINGER, Dušan (2012): *Der kulturelle Hintergrund des Translats – Kultur als Substanz der Kommunikation*. Typopress, Košice. 302 s. ISBN 978-80-89496-06-8.

Sportovní diplomacie KLDŘ*

Kateřina Vargová

Sportovní diplomacie se stala nástrojem zahraniční politiky většiny států světa, přičemž nehraje roli, zda v těchto státech vládne demokratický režim či nikoliv. Pro nedemokratické režimy představuje sport jeden z mála bezpečných nástrojů v dosahování zahraničněpolitických cílů a zároveň nástroj, jak dosáhnout určitých cílů uvnitř státu. Takovými cíli mohou být například posilování legitimacy, či jak tomu je v případě komunistických režimů, posilování kolektivistického ducha národa. Předkládaný článek se zabývá analýzou sportovní diplomacie Korejské lidově demokratické republiky od 80. let do současnosti. Přičemž se zaměřuje zejména na velké sportovní události, kterých se Severní Korea (ne)účastnila a osobnosti sportovního světa, které se snaží navazovat neformální vztahy a překlenout a antagonismus prostřednictvím lásky ke sportu.

1 Úvod, cíle a nástroje sportovní diplomacie

Výzkum sportovní diplomacie je spojen s konceptem měkké moci Josepha Nye. Měkkou moc chápu jako schopnost, jak utvářet preference ostatních zemí, respektive schopnost přimět ostatní státy, aby chtěly to samé, co stát, který na ně prostřednictvím této moci působí, přičemž stát nemusí používat žádných pobídek či forem donucování. Státy využívají takové zdroje měkké moci, jakými jsou sdílené hodnoty, kultura a politické instituce (Nye 2004: 5–8). S cílem posilovat svou měkkou moc se tak sport stal součástí zahraniční politiky většiny států (Zákravský 2016: 6), demokratických i nedemokratických. Jednou z nejdůležitějších vlastností sportu představuje jeho zdánlivá apolitičnost. V Olympijské chartě se v článku 51 můžeme dočíst, že sport by neměl být využíván k politickým účelům (International Olympic Committee 2015: 93). Důraz na apolitičnost sportu byl kladen zejména během studené války, kdy sportovní klání představovala arénu, kde si státy Západu a Východu mohly dokazovat svou nadřazenost. Olympijské hry (dále jen OH) 1936 pořádané v nacistickém Německu jsou zřejmě nejlepším příkladem toho, jak demonstrovat kam až mohou vést snahy oddělovat politiku od sportu.

V předkládané analýze vycházím z definice sportovní diplomacie tak, jak ji popsal Stuart Murray (2013: 12). Který sportovní diplomacii spojuje „[...] s vládami používajícími

* Příspěvek vychází z diplomové práce autorky *Sportovní diplomacie nedemokratických zemí: Případová studie Korejské lidově demokratické republiky*, a článku *Sportovní diplomacie KLDŘ: Únik z izolace?* publikovaném společně s Jiřím Zákravským v časopise *Politické vedy* 03/2017.

sportovce, aby umocnily diplomatickou zprávu [dané země], nebo se státy využívajícími sportovní události, aby zlepšily svůj obraz u globální veřejnosti, aby ochladily napětí při oslabování diplomatických vztahů nebo prostě aby otestovaly půdu pro případnou změnu politiky. SD vytváří možnosti pro alternativní cesty k překonání nepřátelství, [navázání] oficiálního dialogu a vztahů mezi lidmi, spojující odloučené národy prostřednictvím lásky ke sportu. Usnadňuje praxi tradiční diplomacie a využívá sportovce a sportovní události, aby upoutali, informovali a u zahraniční veřejnosti a organizací vytvářeli příznivou image, aby tvarovali jejich percepce tím způsobem, který [více] napomáhá vládním zahraničněpolitickým cílům“.

Nicméně vzhledem k rychlému vývoji, jakým si východní Asie prošla, a vzhledem k realitě, v jaké je zde sport využíván, je na tomto místě nutno poznamenat, že státy mohou v oblasti sportu využívat nejen pozitivní nástroje, jak je popsal Murray, ale i nástroje svou podstatou negativní. Mezi takové negativní nástroje můžeme zařadit např. bojkot, zákaz participace na soutěži nebo vyloučení ze sportovní organizace, v nejkrajnějším případě využití násilí.

Jak již bylo zmíněno, představuje sport pro nedemokratické země jeden z mála „bezpečných“ nástrojů, jak je možné pokusit se u mezinárodního společenství vylepšit svou image, aniž by byl přímo ohrožen vládnoucí režim. Zároveň sport představuje možnost, jak navázat nové nebo prohloubit již vybudované vztahy. V souvislosti se sportovní diplomacií a nedemokratickými režimy jsou nyní hojně zmiňovány zejména Ruská federace, Čínská lidová republika či monarchie Perského zálivu. Zároveň sport představuje nástroj, který pomáhá státům rozvinout fyzickou kondici a zdraví svých občanů. Zároveň působí na psychiku jednotlivce, kdy kontaktní sporty, či masové hry podporují kolektivistického ducha. Čehož lze později využít za účelem národní obrany a udržení pořádku. Dále sport napomáhá v prohlubování sociální solidarity, národní prestiže, politické ideologie, a rovněž může přispívat k zvyšování a zachování legitimacy vlády a podpoře veřejné morálky.

Skrz nástroje, které sportovní diplomacie nabízí, sledují státy několik základních cílů. Mezi takové cíle patří sblížení států či společností, používání sportu v konfliktu, např. jako vyjádření nesouhlasu s politikou jiného státu, a tvarování své image na mezinárodní scéně (Kobierecki 2016:7). K dosažení těchto cílů pak státy využívají konkrétní nástroje, které můžeme dělit na pozitivní a negativní. Mezi pozitivní nástroje můžeme řadit:

- Pořádání velkých sportovních akcí, přičemž platí, že čím větší soutěž státy pořádají, tím více pozornosti jim mezinárodní scéna věnuje. Za nejprestižnější soutěž sportovního světa jsou považovány Olympijské hry, které se těší globálně nejvyšší divácké sledovanosti. Tyto soutěže pořádají i nedemokratické režimy, viz letní olympijské hry (dále jen LOH) 1936 v Berlíně, LOH 1980 v Moskvě, LOH 1988 v Soulu, LOH 2008 v Pekingu nebo zimní olympijské hry (dále jen ZOH) 2014 v Soči. Hojně kritizovány byly LOH v Pekingu 2008 nebo nadcházející Mistrovství světa v kopané 2022, které se má konat v Kataru.
- Působení v mezinárodních organizacích. Kdy státy mohou skrz takové působení usilovat o mezinárodní uznání a posilovat svou suverenitu. Takovým příkladem je Kosovo, které je od roku 2016 členem UEFA a FIFA, přestože tyto organizace ve svých stanovách požadují členství země v OSN, kterým Kosovo nedisponuje.
- Sponzorování sportovních týmů, čímž se státy (nebo státy podporované instituce) snaží rozšiřovat svou pozitivní image. Upřednostňovány jsou logicky týmy s mezinárodním přesahem. Ačkoli je tento nástroj typický pro bohaté státy, je využíván i státy, které standardně nezařazujeme do kategorie “bohatých”. Např. Ázerbájdžán sponzoroval Atlético Madrid.
- Sportovci jako “jiní” diplomaté, jejichž úkolem je zahraniční veřejnosti vykreslit svou zemi v tom nejlepším možném světle. To samozřejmě může fungovat i obráceně, kdy země pozve sportovce z jiných států a ti poté přinášejí poznatky o hostujícím státě. Nejlepším takovým příkladem je pingpongová diplomacie v 70. letech.

Další kategorii představují nástroje negativní, které (s výjimkou posledního) jsou využívány jak demokratickými, tak nedemokratickými režimy.

- Bojkot. Nejznámější jsou bojkoty olympijských her v době studené války, kdy se Carterova administrativa rozhodla bojkotovat LOH 1980 v Moskvě, kvůli sovětským aktivitám v Afghánistánu. Tento bojkot měl však malý politický dopad a spíše než Sovětský svaz poškodil americké sportovce. Tento bojkot následoval bojkotem LOH v Los Angeles 1984.
- Zákaz participace na světových kláních. Tento zákaz byl uplatňován zejména po světových válkách, kdy v roce 1920 bylo Bulharsku, Německu, Rakousku a Turecku zakázáno participovat na Olympijských hrách. A po druhé světové válce se OH pořádaných v roce 1948 nemohlo účastnit Německo a Japonsko. Nejznámější případ však demonstruje Jihoafrická republika (JAR), které díky apartheidnímu režimu nebylo Mezinárodním

olympijským výborem (dále jen MOV) dovoleno participovat na olympijských hrách 1964 v Tokiu a 1968 v Mexiko City.

- Pozastavení členství v mezinárodních organizacích. Opět nejznámější příklad demonstruje JAR, kdy v roce 1976 byl jihoafrický olympijský výbor vykázán z MOV. Tímto aktem se inspirovala země Commonwealthu a vyloučily JAR z mezinárodní rady ragby.
- Využití násilí. Zřejmě nejznámější případ představují olympijské hry v Mnichově 1972, kdy těsně před zahájením her palestiniští útočníci, požadující po izraelské vládě propuštění palestinských vězňů, zajali a zabili jedenáct izraelských sportovců. Další známý incident je spojen s LOH v Soulu 1988, kdy severokorejský režim nařídil útok na jihokorejské civilní letadlo ve snaze odradit mezinárodní veřejnost od participace na olympijských hrách. LOH v Soulu představovaly základní milník ve vývoji sportu pro obě Koreje a budou rozebírány níže.

Sport však nabývá většího významu v Asii, kde sportovní diplomacie v 70. letech zaznamenala enormní úspěch, když se povedlo skrz americké atlety normalizovat americko-čínské vztahy. Nutno podotknout, že tento úspěch nestál pouze na úspěchu sportovní diplomacie, ale rovněž na politické vůli usilující o prolomení antagonismu a navázání diplomatických a zejména ekonomických vztahů. Dalším důvodem, proč se sport a sportovní klání těší vysoké prestiži v regionu, je fakt, že se Olympijské hry a Mistrovství světa jen zřídka konaly na asijské půdě. LOH se v Asii konaly až v roce 1964 v Tokiu, poté až v roce 1988 v Soulu a naposled v roce 2008 v Pekingu. Totéž platí pro ZOH, které se v Asii konaly pouze třikrát, z toho dvakrát v Japonsku (1972 a 1988) a v jihokorejském Pchjongčchangu (2018). Olympijské hry mají v Asii daleko větší politický význam, než je tomu např. v Evropě, kde se konají nejčastěji. Země Asie, které hostily velká sportovní klání, prošly výraznými změnami v různých oblastech od infrastruktury, přes politické až například po tzv. toaletní revoluci (adaptace Západního stylu toalet).

Rovněž komplikovaný historický vývoj regionu v kombinaci s neslučitelnými teritoriálními nároky států představuje výbušný mix, kde nástroje klasické diplomacie mohou narážet na své limity. Sport tak představuje možnost, jak získat zejména prestiž, ale v asijských státech zároveň slouží jako nástroj k vyjádření (zejména) odporu, který státy nemohou vyjadřovat skrz cesty klasické diplomacie. Sport sloužil jako vyjádření odporu zejména během japonské imperiální vlády v Koreji, kdy sportovní kluby představovaly jedinou možnost, kde se mohli Korejci sdružovat. Sportovní klub Čoson (vznik 1920) byl silně napojen na podzemní

nezávislé hnutí. Sportovní klání, při kterých se klub Čosun utkal s japonskými kluby tak nebyly otázkou sportu, ale otázkou politickou a pro Korejce výhra představovala až svatou povinnost. Jakýkoli zápas proti Japonsku ještě dnes představuje choulostivou záležitost, kde se bývalé podrobené státy snaží o jakési vykoupení či vyrovnání „skóre“ z dob japonského imperialismu.

2 Sport v Korejské lidově demokratické republice

Jak již bylo zmíněno výše, sport nepředstavuje hrozbu pro nedemokratické režimy, a to platí i pro severokorejský režim. Sport představuje pro KLRD ideální nástroj zahraniční politiky, skrz který může usilovat o interakce na mezinárodní scéně a zlepšení své image. Sílu sportu si uvědomoval již Kim Čong-il, který v 80. letech zakomponoval sport do ideologie Čučche. Podporoval zejména sporty jako wrestling, box a střelba, které podle něj ukazují bojového ducha národa. Mezi takové sporty patří i taekwondo, které se formovalo ve 40. a 50. letech 20. století. Poprvé tento vznikající bojové umění sjednotil generál Čchö Hong-hui, který založil první Korejské sdružení taekwonda. Taekwondo bylo poté využito jihokorejskou vládou k posílení korejského nacionalismu a vymezení se vůči negativnímu odkazu japonské okupace. V rámci taekwonda došlo k propojení politického principu a sportu. S posilující rolí taekwonda se jihokorejský režim začal obávat toho, aby nové bojové umění nebylo zneužito proti jeho vojákům v bojích mezi Severokorejci a Jihokorejci. Generálu Čcho tak bylo zakázáno vyučovat taekwondo na severu Korejského poloostrova. Čcho Hong-Hui v důsledku zákazu a politizace taekwonda odešel do exilu a založil vlastní školu, která šířila toto bojové umění do celého světa – ITF (International Taekwondo Federation). V Jižní Koreji se rozvíjelo taekwondo pod školou nesoucí název World Taekwondo (WT), která se rovněž etablovala na světové sportovní scéně (Eisenhart 2015). Obě tyto školy vyučují jiný styl taekwonda, podléhající jiným pravidlům a systému bodování, proto se KLRD a Korejská republika nemohou v rámci této sportovní disciplíny utkat. V nejprestižnější soutěži – Olympijských hrách – se jihokorejskému olympijskému výboru povedlo prosadit pravidla WT stylu, Severokorejci tak nemohou v této disciplíně participovat.¹

Mezi Severokorejci oblíbené sporty patří, stejně jako ve většině koutech světa, fotbal, přičemž místní a asijské ligy nejsou tak populární jako evropské. Některé evropské zápasy bývají dokonce vysílány živě, což pro KLRD není obvyklé (Merkel 2012: 513). Od nástupu Kim Čong-una se vysoké oblibě těší i basketbal, který ovšem má v KLRD pozměněná pravidla.

¹ V roce 2017 se v Jižní Koreji uskutečnilo Mistrovství světa v taekwond, kde severokorejští sportovci, kteří Korejskou republiku navštívili po téměř deseti letech, participovali formou exhibičních vystoupení (Yoo 2017).

Vysoké míry adorace se v KLDR dostává masovým hrám. Nejznámější představuje Arirang festival, který byl poprvé pořádán roku 2002, kdy měl konkurovat Mistrovství světa v kopané spolupořádané Jižní Koreou a Japonskem. Arirang festivaly jsou nástrojem nejen propagandy a podpory vládnoucí linie Kimů, ale zároveň mají sloužit jako ukázka stability a síly režimu. Zejména proto se festivaly postupně otvíraly mezinárodnímu obecenstvu (v roce 2005 došlo k zřízení přímé linky mezi Soulem a Pchjongjangem). Arirang festival rovněž vyjadřuje severokorejský postoj vůči modernizaci a globalizaci, respektive odmítání těchto fenoménů (Merkel 2012: 515–516). Tento festival se řadí k největším masovým hrám, na kterých každoročně participuje na několik desítek tisíc jedinců, a v roce 2007 byl zapsán do Guinessovy knihy rekordů (Guinness World Records 2017).

V oblasti sportu je dáván silný důraz na pan-nacionalismus,² kdy jihokorejští sportovci nejsou chápáni jako rivalové, ale jako krajané a jejich úspěchy jsou v KLDR oslavovány. Není proto překvapením, že se nejznámější asijský fotbalista, původem z Jižní Koreje, Pak Či-song těší vysoké popularity i v Severní Koreji (Merkel 2008: 517). Důraz na pan-nacionalismus můžeme pozorovat i v přátelských utkáních mezi Severní a Jižní Koreou a tzv. unifikačními zápasy.

Sportovci jsou stejně jako v jiných komunistických režimech vychovávaní od útlého věku a je o ně ze strany režimu postaráno. Často pocházejí z rodin loajálních režimu a tato loajalita je v nich podporována výsadním postavením, kterému se jim v rámci severokorejské společnosti dostává (Joo 2018). Sportovci, kteří jsou úspěšní na mezinárodní scéně, je režimem zacházeno lépe a poskytuje jim komodity, na které většinová společnost nedosahuje např. (kvalitní) potraviny, ledničky apod. To se nevztahuje pouze na atlety samotné, ale i na jejich rodiny. Atletům, kteří jsou schopni získat medaile na olympijských hrách, se dostává nejvyšších státních poct, dosahují na luxusní komodity (byty, automobily) a ti nejúspěšnější získávají titul „hrdina národa“. Pokud jsou však sportovci neúspěšní a zostudí svou zemi, čelí po návratu tzv. *criticism sessions* – sekcím kritiky, kde jsou sportovci veřejně kritizováni za své neúspěchy a musí přislíbit polepšení do budoucnosti (Rich 2018).

Od nástupu Kim Čong-una je patrný značný nárůst investic do oblasti sportu. Kim si uvědomuje, jak je svět fascinován výkony KLDR – chudé a malé země s nedemokratickým režimem – a neváhá investovat do nových sportovišť, vybavení, ale i do banketů, při kterých se

² Důraz na pan-nacionalismus a tvrzení, že Korejci jsou jedním národem je silný i v Jižní Koreji, alespoň v rétorické rovině. Některé studie však ukazují, že pro mladé Jihokorejce nepředstavuje sjednocení důležité téma, a že Severokorejce považují za „jiný“ národ, s kterým sdílí historickou minulost (Campbell 2016: 2–3).

sportovci mohou s vůdcem setkávat, což pro většinu z nich představuje nesmírnou poctu (Park 2016).

3 OH a významné sportovní milníky od 80. let do současnosti

Zimních olympijských her se KLDŘ účastní od roku 1964 (s nepravidelnou účastí), letních olympijských her se účastní od roku 1972, v LOH je více úspěšná a participuje na nich víceméně pravidelně. Společně s Východním blokem se KLDŘ připojila k sovětskému bojkotu LOH 1984 v Los Angeles. Severokorejský režim bojkotoval OH 1988 pořádané v Soulu, které znamenaly konec Korejského soupeření o legitimitu v rámci sportu, kdy oba státy prohlašovaly, že právě oni jsou jedním legitimním zástupcem Korejského lidu a odmítaly participovat na soutěžích, kterých se účastnil jejich rival (Merkel 2008). Původním záměrem OH v Soulu bylo snížit napětí na Korejském poloostrově a Severní Koreji bylo nabídnuto spolupořádání her. Kladla si však vysoké požadavky, mezi které patřilo například pořádání zahajovacího a závěrečného ceremoniálu a pořádání poloviny soutěží. Jihokorejský režim byl ochoten některým nárokům vyhovět, nicméně zasáhl MOV, který nebyl ochoten severokorejskému režimu ustupovat. Načež se KLDŘ z jednání úplně stáhla a rozhodla se hry bojkotovat. K bojkotu vyzvala celý Východní blok, ale připojila se k ní pouze Kuba. SSSR a Čína se her účastnily, což napomohlo normalizaci vztahů mezi Korejskou republikou a sousedními komunistickými režimy. Jižní Korea byla prvním státem, který měl navázané diplomatické vztahy jak s kontinentální Čínou, tak Tchaj-wanem. V důsledku vedly hry k prohloubení rozdílů mezi Severní a Jižní Koreou, zejména po stránce ekonomické, kdy OH ukázaly ekonomický progres Jižní Koreje. Rozdíly prohloubily snahy severokorejského režimu o odrazení mezinárodní veřejnosti od účasti na hrách. Severokorejský režim nařídil sestřelení letadla soukromé jihokorejské společnosti za účelem oslabení Korejské republiky, namísto toho oslabil režim vlastní reputaci.

Několik let po incidentu však vysílá Severní a Jižní Korea sjednocený tým, který prezentoval obě Koreje na světovém šampionátu ve stolním tenise v japonské Čibě 1991. Poprvé zde byla využita unifikační vlajka (modře vyobrazený Korejský poloostrov na bílém poli), která je využívána dodnes nejen v rámci sportu, ale i na korejsko-korejských summitech. Na mistrovství v Čibě se podařilo ženskému týmu vyhrát zlato, tento úspěch ještě dnes silně rezonuje v korejsko-korejských vztazích a je chápán jako úspěšná spolupráce dvou režimů.

Dalšího významného úspěchu bylo dosaženo během LOH v Sydney 2000, kdy vůbec poprvé oba korejské týmy kráčely bok po boku pod jednou vlajkou, a to jak zahajovacím, tak

závěrečném ceremoniálu. Společně oba týmy nastupovaly na LOH v Athénách 2004 a ZOH v Turíně 2006. Pro LOH v Pekingu 2008 bylo zvažováno vyslání sjednoceného týmu, který by reprezentoval oba korejské státy. Nicméně díky zvyšujícímu se napětí na Korejském poloostrově a severokorejskému jadernému programu, se nepovedlo vyjednat podobu týmu a od té doby jsme mohli sledovat oddělený nástup obou týmů. Změna přichází až během ZOH 2018 v jihokorejském Pchjongčchangu.

Než se článek bude zabírat ZOH v Pchjongčchangu, je potřeba představit několik zásadních sportovních kláních, jako například Mistrovství světa v kopané 2002 spolupřádané Jižní Koreou a Japonsko. Rozdělení mistrovství mezi tyto dva antagonisticky naladěné státy mělo přispět ke zlepšení vzájemných vztahů. Severní Koreji bylo nabídnuto, aby pořádala minimum zápasů na svém území, ta nabídku ignorovala a na místo toho pořádala konkurenční již zmiňovaný Arirang festival. Severokorejská média během zápasů podporovala jihokorejský národní výběr, což opět ukazuje na silný korejský pan-nacionalismus.

Po úspěchu na londýnských olympijských hrách 2012 (zisk 4 zlatých), Kim Čong-un údajně nařídil atletům vyhrát na LOH 2016 v Riu minimálně 5 zlatých a dalších 12 medailí. Z her si KLDR odvezla celkem 7 medailí, z toho 2 zlaté. Pro hry se však stala ikonická selfie severokorejské atletky Hong Un-jong spolu s Jihokorejkou Lee Eun-ju, která se během krátké doby objevila ve většině médií. Tato fotka se stala symbolem toho, jak je láska ke sportu schopna překlenout antagonismus dvou režimů. O další senzaci podporující pan-nacionalismu se postaral Kim Song Kuk, který získal bronzovou medaili ve sportovní střelbě, když mezi prvními blahopřál svému jihokorejskému protějšku Jin Jong Oh k vítězství. Kuk prohlásil, že pokud by obě medaile putovaly do sjednocené Koreje byl by to velký úspěch, čímž si získal pozornost jihokorejských médií (Arirang News 2016).

Zatímco LOH 2016 v Riu nepředstavovaly zásadní milník v prolamování diplomatických vztahů, nedá se to samé prohlásit o ZOH 2018 v Pchjongčchangu. Prezident Korejské republiky Mun Če-in již ve svém volebním programu přislíbil, že bude usilovat o ZOH 2018. V severokorejském režimu se probudila ambice na spolupřádání her, zejména díky novému ski areálu Masikryong Ski Resort, který je mimo jiné symbolem ekonomického růstu pod vládou Kim Čong-una (Kang 2013). Poprvé v novodobé historii navštívil Korejskou republiku představitel vládnoucího klanu Kimů, v tomto případě Kim Jo-čong – sestra Kim Čong-una a představitelka politbyra severokorejské strany práce (Kim 2018). Ve svém důsledku vedly hry k nastartování přímého dialogu mezi KLDR a Spojenými státy, a to přes rostoucí napětí v mezinárodním systému – jaderné zbrojení KLDR a uvalování nových sankcí

Trumpovou administrativou na představitele severokorejského režimu. Představitelé obou zemí – Kim Čong-un a Donald Trump – se sešli v Singapuru na summitu v červnu 2018. Od zimních her v Pchjongčchangu můžeme být svědky nárůstu aktivit Kim Čong-una na mezinárodním poli. V roce 2018 několikrát navštívil Čínu a následovala i návštěva prezidenta Si Ťin-pchinga v KLDŘ. Zároveň se nejvyšší představitelé americké administrativy setkávají s vůdcem Kimem plánují další summit mezi Kimem a Trumpem. Nicméně vzhledem k realitě mezinárodního systému a přetrvávajícímu napětí, lze usuzovat, že severokorejsko-americký summit představoval pouze prázdné setkání hlav dvou nepřátelených států. Úspěšněji se Olympiáda promítla do korejsko-korejských vztahů, kdy krom několika osobních setkání Mun Če-ina a Kim Čong-una, došlo k řadě dalších vstřícných kroků, např. bylo povoleno, aby se navštívily rodiny, jejichž pouta byla 38. rovnoběžkou zpřetrhána. A ačkoli se sjednocenému ženskému hokejovému týmu na hrách v Pchjongčchangu nedařilo, rozhodly se oba státy vyslat několik sjednocených týmů na Asijské hry 2018, kde se se svými rivaly jednotný korejský tým utkal v některých disciplínách, jako v basketbalu, veslování a dalších. Úspěchem bylo získání zlata ženským týmem v závodě kánoí na 500 metrů.

4 Sportovní celebrity jako „jiní“ diplomaté

Stejně jako ostatní státy, využívá i severokorejský režim své sportovce k prolamování vztahů s ostatními aktéry mezinárodního systému. Režim rovněž využívá zahraničních sportovců, skrz které se snaží vykreslovat svou pozitivní image. Prvním sportovcem, kterého je nutné v této kapitole zmínit, představuje Ri Myong-hun, známý jako Michael Ri. Ri je basketbalovým hráčem, kterému bylo v roce 1998 uděleno povolení přestěhovat se do Kanady, odkud se Ri pokoušel získat angažmá v americké NBA. Několik týmů o něj projevilo zájem, ale díky zákonu Spojených států o zákazu obchodování s nepřítelem a obavě Spojených států, že by se nepřímo podílely na financování komunistického režimu (skrz remitence), nebyla Michaelu Ri udělena výjimka. Ri se v roce 2010 vrací do KLDŘ, kde hraje za národní výběr. Celý incident vrhal špatné světlo na Spojené státy, které si nechaly ujít možnost, jak navázat neformální vztahy s KLDŘ v době, kdy státy nemají navázanou žádnou formu diplomatických vztahů (Nakamaru 1997).

Významným sportovcem, který se dlouhodobě snaží o zlepšení vztahů Severní Koreje a Japonska, je Kanji Inoki, znám pod svým ringovým jménem Antonio Inoki. Inoki je známým wrestlerem, který se proslavil exhibičním zápasem s Mohammedem Ali. Zároveň je Inoki japonským politikem a v letech 1989 až 1995 zastával post senátora, v roce 2013 byl opět

zvolen do horní komory japonského parlamentu. V době svého prvního zvolení byl Inoki stále aktivním wrestlerem a v roce 1995 se účastnil wrestlingového festivalu v Pchjongjangu, kde se utkal se svým americkým protějškem wrestlerem RicFlairem. Když v roce 2006 Tokyo zrušilo diplomatické styky s KLDŘ kvůli vývoji jaderného programu, otevírá Inoki v Pchjongjangu kancelář k mezinárodní sportovní výměně. Později v roce 2014, kdy Japonsko zavádí sankce proti KLDŘ, Inoki pořádá další wrestlingový turnaj v Pchjongjangu (Traywick 2014a).

Fotbalista Jong Tae-se patří mezi další sportovce, kteří mírní napětí mezi Severní Koreou a Japonskem. Severokorejský hráč se narodil v Japonsku a nyní působí v japonském týmu Shimizu S-pulse, mimo jiné působil i v německé Bundeslize. Do paměti fotbalových fanoušků se však zapsal jako kapitán severokorejského národního týmu na Mistrovství světa v kopané 2010 v Jihoafrické republice, kdy Jong při nástupu svého týmu nekontrolovatelně vzlykal. Údajně díky překypujícím pocitům hrdosti (Duerden 2010).

Dalším významným fotbalistou je jihokorejský Park Ji-sung. Ten je zřejmě nejznámějším asijským fotbalistou, který si zahrál např. za PSV Eindhoven a Manchester United FC, během své kariéry získal 19 trofejí. V Severní Koreji se mu přezdívá „miláček národa“. Park Ji-sung podporoval participaci severokorejských sportovců na hrách v Pchjongčangu, které podle něj měly přispět k prohloubení vztahů mezi sportovci (Macfarlane/Bishara 2017).

V neposlední řadě musí příspěvek zmínit bývalého hráče NBA Dennise Rodmana, který společně s Kim Čong-unem položil základy tzv. „basketbalové diplomacie“. Rodman poprvé navštívil KLDŘ v roce 2013. Ten byl spolu s několika hráči Harlem Globetrotters pozván na exhibiční zápas, hráče doprovázel štáb dokumentárního cyklu Vice. Od té doby Rodman nepravidelně navštěvuje KLDŘ a pro americká média představuje zdroj informací o jinak izolované zemi. Rodman je prvním Američanem, který se osobně setkal s Kim Jong-unem. Vůdce severokorejské strany práce prohlašuje za přítele a nechal se slyšet, že by si s tehdejším americkým prezidentem Barackem Obamou měli zavolat, když jsou oba fanoušky basketbalu. Spolu s několika bývalými hráči NBA uspořádal Rodman exhibiční zápas k příležitosti narozenin Kim Čong-una, kde mu osobně zazpíval „Happy birthday“. Podle Rodmana stojí Kim o navázání diplomatických vztahů se Spojenými státy, je velkým lidumilem, který odmítá válku a jeho lidé nehladoví (Silberman nedatováno). Rodman je ve Spojených státech hojně kritizován za své „přátelství“ s autoritativním lídrem Kim Čong-unem. Nicméně to, že se americký sportovec setkává s nejvyšším představitelem režimu svědčí o míře otevřenosti režimu v oblasti sportu.

5 Další nástroje využívané KLDR na poli sportovní diplomacie

Nástrojem, kterým se oba korejské státy snaží snižovat vzájemné napětí a podporovat korejský pan-nacionalismus, představují unifikační zápasy. Ty se konají od roku 1990 a původně se jednalo pouze o fotbalové zápasy, postupně se však přidávaly další sporty, jako například hokej a basketbal (Merkel 2008: 298).

Severokorejský režim k tomu, aby oslovil sportovní nadšence, rovněž využívá sportovní neziskové organizace. Příkladem takové organizace je např. Howe International Friendship League, přes kterou je možné zakoupit sportovní zájezd, v jehož rámci se sportovní nadšenci a profesionálové mohou utkat se severokorejským hokejovým národním týmem. Nevýhodou je však neustálý doprovod a natáčení severokorejského štábu. Záběry jsou využívány k propagandě a od navštěvujících sportovců je očekáváno vyjadřování podpory režimu (Marandola – Shivji 2017).

Neobvyklý nástroj představuje přivlastňování si sportovců. Osvojování sportovců, není neobvyklou praktikou ani pro jiné státy, např. na ZOH v 2018 tvořili mužský jihokorejský hokejový tým naturalizovaní sportovci zejména z Kanady. Nicméně způsob, jakým si KLDR přivlastňuje sportovce, kteří o ni nejeví nejmenší zájem již tak obvyklou praktikou není. Jako příklad bych ráda uvedla profesionálního wrestlera Rikidozana, vlastním jménem Mitsuhiro Momota. Ten se v Japonsku proslavil jako největší hvězda wrestlingového světa, mimo jiné byl mentorem již zmiňovaného Kanji Inokiho. Rikidozan se narodil v roce 1924 na území dnešní KLDR, většinu života však strávil v Japonsku a s KLDR ho pojilo jen málo. To ovšem nebránilo severokorejskému režimu v tom, aby jej prohlásil za hrdinu národa a v Pchjongjangu mu byla vystavena velkolepá hrobka (Traywick 2014b).

Závěr

V zahraniční politice KLDR je viditelná značná dichotomie, kdy na jednu stranu severokorejský režim prosazuje izolacionismus, odmítá globalizaci, chová se agresivně, vyvíjí jaderné zbraně a vystupuje z diplomatických rozhovorů. Na straně druhé v rámci sportovní diplomacie se režim snaží působit otevřeně, usiluje o navazování vztahů a zve sportovce a další sportovní nadšence, aby navštívili Severní Koreu. Severokorejský režim si od 80. let uvědomuje rostoucí sílu sportu a začíná investovat své prostředky do budování sportovišť. Tyto investice

se navyšují s nástupem Kim Čong-una. Sport je režimem chápán jako bezzubý prostředek vhodný k vylepšování obrazu KLDR na mezinárodní scéně a k navazování nových vztahů.

Jistá dichotomie je patrná i v rámci sportovní diplomacie, kdy např. na Olympijských hrách tvoří severokorejští sportovci uzavřenou skupinu a neposkytují téměř žádná mediální sdělení. V rámci sportovních akcí konaných na Korejském poloostrově, ke kterým byla KLDR přizvána, je patrné, že režim kladl neúměrné požadavky, kterých sám díky vlastním kapacitním omezením nemohl dostát. Z vyjednávání se KLDR vždy stáhla a následně tyto akce bojkotovala, viz LOH 1988 v Soulu a Mistrovství světa v kopané 2002. Nicméně v komplexních korejsko-korejských vztazích představuje sport jednu z mále nekonfliktních rovin, na které se oběma státům částečně daří demonstrovat ochotu v prohlubování vztahů a spolupráce.

S ohledem na velikost země, její populaci, panující ekonomickou a potravinovou situaci a antagonistické postavení, je až obdivuhodné, jakých úspěchů KLDR v rámci velkých sportovních soutěží dosahuje.

Zdroje:

- 1 Arrirang News (2016). Rio 2016: North and South Korea unified by Olympic spirit (<https://www.youtube.com/watch?v=EHlQf2zGW0Y>, 28. 7. 2018).
- 2 Campbell, Emma (2016). *South Korea's New Nationalism: The End of "One Korea"?* Lynne Rienner Publishers.
- 3 Duerden, John (2008). Chosun one prepares for crucial qualifier. *The Guardian* (<http://www.straitstimes.com/asia/east-asia/north-korean-olympic-shooter-wins-south-korean-hearts-for-one-korea-comments>, 28. 7. 2018).
- 4 Eisenhart, Darwin J. (2015). Taekwondo: How do North and South Korean martial arts differ? *Quora* (<https://www.quora.com/Taekwondo-How-do-North-and-South-Korean-martial-arts-differ>, 28. 7. 2018).
- 5 Guinness World Records (2017). *Largest gymnastic display* (<http://www.guinnessworldrecords.com/world-records/largest-gymnastic-display>, 28. 7. 2018).
- 6 International Olympic Committee (2015). *Olympic Charter*. Lausanne: International Olympic Committee.

- 7 Joo, Mae (2018). The reasons North Korean athletes won't defect. *Abc news* (<https://abcnews.go.com/International/reasons-north-korean-athletes-defect/story?id=52961172>, 2. 9. 2018).
- 8 Kang, Tae-ho (2013). North Korea expresses interest in 2018 Pyeongchang Olympics. *The Hankyoreh* (http://www.hani.co.kr/arti/english_edition/e_northkorea/602104.html, 28. 7. 2018).
- 9 Kim, Rahn (2018). South Korean president invited to North Korea. *The Korea Times* (http://www.koreatimes.co.kr/www/nation/2018/02/103_243936.html, 20. 7. 2018).
- 10 Kobierecky, Michal Marcin (2016). Sport as a Tool for Strengthening a Political Alliance: The Case of the Eastern Bloc during the Cold War. *The Polish Quarterly of International Affairs* 2016 (2), s. 7–24.
- 11 Macfarlane, Christina/Bishara Motez (2017). Park Ji-sung: North's inclusion in Winter Olympics would mean 'a lot' to South Korea. *CNN* (<https://edition.cnn.com/2017/10/24/football/manchester-united-park-ji-sung-korea-winter-olympics-2018-pyeongchang/index.html>, 20.7. 2018).
- 12 Marandola, Sabrina – Shivji, Salimah (2017). How hockey players from a Montreal beer league ended up facing off in North Korea. *CBC News* (<http://www.cbc.ca/news/canada/montreal/hockey-north-korea-1.4043250>, 30. 7. 2018).
- 13 Merkel, Udo (2008). The Politics of Sport Diplomacy and Reunification in Divided Korea. *International Review for Sociology of Sport* 43 (3), s. 289–311.
- 14 Merkel, Udo (2012). Sport and Physical Culture in North Korea: Resisting, Recognizing and Relishing Globalization. *Sociology of Sport Journal* 29 (4), s. 506–525.
- 15 Murray, Stuart (2013). Moving Beyond the Ping-pong Table: Sport diplomacy in the Modern Diplomatic Environment. *Public Diplomacy Magazine* 9, winter, s. 11–17.
- 16 Nakamura, David (1997). At 7-Foot-9 North Korean A Very Tall Order. *The Spokesman-Review* (<http://www.spokesman.com/stories/1997/aug/19/at-7-foot-9-north-korean-a-very-tall-order/>, 28. 7. 2018).
- 17 Nye, Joseph (2004). *Soft power: the means to success in world politics*. New York: Public Affairs.
- 18 Park, Jinhyok (2016). Ask a North Korean: How is sport viewed in the DPRK? *NK News* (www.nknews.org/2016/07/ask-a-north-korean-how-is-sport-viewed-in-the-dprk/, 28. 7. 2018).

- 19 Rich, Mokoto (2018). Curious About the Lives of North Korea's Isolated Athletes? Here's a Glimpse. *The New York Times* (<https://www.nytimes.com/2018/02/07/world/asia/north-korea-olympics-athletes.html>, 2. 9. 2018).
- 20 Silberman, Lindsay [nedatováno]. Rodman's Revelations. *Du Jour* (<http://dujour.com/culture/dennis-rodman-north-korea-kim-jong-un-interview/2/>, 30. 7. 2018).
- 21 Traywick, Catherine A. (2014a). The Sad Backstory of North Korea's First Basketball Diplomat. *Foreign Policy* (Dostupné online: <http://foreignpolicy.com/2014/01/08/the-sad-backstory-of-north-koreas-first-basketball-diplomat/>, 28. 7. 2018).
- 22 Traywick, Catherine A. (2014b). North Korea's Pro-Wrestling Propaganda Machine. *Foreign Policy* (<http://foreignpolicy.com/2014/05/19/north-koreas-pro-wrestling-propaganda-machine/>, 30. 7. 2018).
- 23 Vargová Kateřina (2018). *Sportovní diplomacie nedemokratických zemí: Případová studie Korejské lidově demokratické republiky* [diplomová práce] Plzeň: Západočeská Univerzita.
- 24 Vargová, Kateřina/Zákravský Jiří (2017). Sportovní diplomacie KLDK: Únik z izolace? *Politické vedy* 03/2017, s. 45–69.
- 25 Yoo, Jee-ho (2017). N. Korean taekwondo practitioners stage historic performance in S. Korea. *Yonhap News Agency* (<http://english.yonhapnews.co.kr/news/2017/06/24/0200000000AEN20170624004200315.html>, 28. 7. 2018).
- 26 Zákravský, Jiří (2016). Sport a mezinárodní vztahy. Sportovní diplomacie jako součást zahraniční politiky. *Central European Journal of Politics* 2, no. 2, s. 15–36.

Autoři příspěvků – přehled a kontakty	
Bc. Radim Bílý Západočeská univerzita v Plzni radimbily@email.cz	prof. PhDr. Mária Čižmarová, CSc. Inštitút ukrajínistiky a stredoeurópskych štúdií FF Prešovská univerzita v Prešove maria.cizmarova@unipo.sk
Mgr. Lenka Dejmalová, Ph.D. Katedra anglického jazyka a literatury FF Západočeská univerzita v Plzni dejmalov@kaj.zcu.cz	Ing. Mgr. Hana Delalande Pedagogická fakulta Masarykova Univerzita v Brně delalande@mail.muni.cz
Rémy Fournier Filozofická fakulta Západočeská univerzita v Plzni remy.four@gmail.com	PhDr. Ingo T. Herzig, M. A. Katedra cizích jazyků EF Technická univerzita v Liberci ingo.herzig@tul.cz
Mgr. Zuzana Honová, Ph.D. Katedra romanistiky FF Ostravská univerzita zuzana.honova@osu.cz	Monika, Jánošová, PhDr. Stredná odborná škola Policajného zboru Košice monika.janosova@stonline.sk
PhDr. Dagmar Kolářiková, Ph.D. Katedra románských jazyků FF Západočeská univerzita v Plzni kolariko@kro.zcu.cz	Bc. Veronika Korlová Katedra politologie a mezinárodních vztahů FF Západočeská univerzita v Plzni veronika.korlova1@gmail.com
prof. Dr. Oleksandr Kushch Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskiy National University akushch2005@gmail.com	doc. Ljubov Letjučaja, CSc. Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University of Pereyaslav-Khmelnytsky letinna@ukr.net
Mgr. Helena Lohrová, Ph.D. Ústav anglistiky FF Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích hlohrova@ff.jcu.cz	Mgr. Luboš Masaryk, M.A. Pedagogická fakulta Masarykova Univerzita v Brně lubos.masaryk@gmail.com
Mgr. et Mgr. Radka Mudrochová, Ph.D. Katedra románských jazyků FF Západočeská univerzita v Plzni rfridrichova@seznam.cz	Mgr. Bohuslava Němcová, Ph.D. Katedra germanistiky a slavistiky FF Západočeská univerzita v Plzni bnemcova@kag.zcu.cz
doc. PhDr. Jarmila Opalková, CSc. Inštitút rusistiky FF Prešovská univerzita v Prešove jarmilaopalkova@yandex.ru	PhDr. Eva Raisová Katedra anglického jazyka a literatury FF Západočeská univerzita v Plzni eraisova@kaj.zcu.cz
Mgr. Jakub Sláma Katedra anglického jazyka a literatury FF Západočeská univerzita v Plzni jslama@kaj.zcu.cz	PhDr. Blanka Stiaštná, Ph.D. Département d'Histoire Université Ionienne, Corfou, Grèce stiasna@gmail.com
PhDr. Dušan Tellinger, CSc. tellinger.dusan@gmail.com	Bc. Kateřina Vargová Západočeská univerzita v Plzni katerina.vargova287@gmail.com
Mgr. Adam Zeisek Pedagogická fakulta Masarykova Univerzita v Brně adam.zeisek@gmail.com	